



ВЕСТНИК

ЮЖНО-УРАЛЬСКОГО № 13 (113)
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА 2008

ISSN 1991-9786

СЕРИЯ

«ОБРАЗОВАНИЕ,
ЗДРАВООХРАНЕНИЕ,
ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»

Выпуск 15

ПОСВЯЩАЕТСЯ
65- ЛЕТИЮ ЮЖНО-УРАЛЬСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Редакционная коллегия:

д.б.н., профессор **Исаев А.П.** (отв. редактор), д.п.н., профессор **Котлярова И.О.**
(зам. отв. редактора), д.м.н., профессор **Быков Е.В.** (зам. отв. редактора),
д.п.н., профессор **Чернецкий Ю.М.**, д.п.н., профессор **Быков В.С.**,
д.п.н., профессор **Сериков Г.Н.**, д.м.н., профессор **Шорин Г.А.**,
к.п.н., доцент **Черепов Е.А.**, к.б.н., доцент **Ненашева А.В.** (отв. секретарь)

Редакционный совет серии «Образование, здравоохранение, физическая культура»:

д.м.н., профессор, член-корреспондент РАМН **Шевцов В.И.** (Курган); д.п.н., профессор, член-
корреспондент РАО **Миндиашвили Д.Г.** (Красноярск); д.б.н., профессор **Горбунов Н.П.** (Пермь);
д.б.н., профессор **Розенфельд А.С.** (Екатеринбург); д.м.н., профессор **Сашенков С.Л.** (Челябинск);
д.п.н. профессор **Михалёв В.И.** (Омск); заслуженный деятель науки, д.б.н., профессор **Фомин Н.А.**
(Челябинск); д.п.н., профессор **Усаков В.И.** (Красноярск); д.м.н., профессор **Тристан В.Г.** (Москва);
д.б.н., профессор **Шеин А.П.** (Курган); заслуженный деятель науки, д.б.н., профессор **Кузнецов А.П.**
(Курган); старший научный сотрудник Санкт-Петербургского НИИ ФК, к.б.н., доцент **Шевцов А.В.**
(Санкт-Петербург)

СОДЕРЖАНИЕ

ИНФОРМАЦИЯ

Педагогические публикации.....	3
Вести с университетских конференций по проблемам образования.....	5
Федеральные курсы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вуза.....	9

ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИКИ: МЕТОДОЛОГИЯ, ПОНЯТИЯ, ТЕОРИИ

КОТЛЯРОВА И.О. Инновационные образовательные системы.....	12
---	----

Содержание

СЕРИКОВ Г.Н. Принципиальные установки субъекту управления образовательным учреждением.....	25
ПОДПОВЕТНАЯ Ю.В. Сущность и содержание взаимодействия субъектов управления образовательным процессом в вузе.....	45
КАРАЧАРОВСКИЙ В.А. Система стимулирования в управлении колледжем.....	50
АВETИCOBA К.Г. Система приоритетов организации воспитательной работы в технических вузах.....	63
ПИЩУЛИНА Т.В. Специалист в условиях информационного общества.....	67
ДУРАНОВ И.И. Культура как образовательная ценность.....	72

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ХАНЖИНА О.А. Особенности методик воспитания ценностного отношения к будущей профессии у студентов педагогических специальностей при изучении лингвистических дисциплин.....	75
ХОЛОДНЯКОВА Л.В. Внедрение индивидуальной образовательной траектории в образовательный процесс колледжа.....	79
БЕЛЯКОВА Т.Б. Специфика условий служебно-образовательной деятельности курсантов.....	83
ОСИПЕНКО С.А. Формирование эвристической компетенции у студентов математических специальностей на начальном этапе обучения в вузе.....	89
НУЖНОВА С.В. Модель специалиста, готового к профессиональному самоопределению на рынке труда провинции.....	94
КЛИМОВА О.В. Коммуникативная компетенция как ядро профессиональной деятельности юриста.....	98
САМОДЕЛКИНА Н.Д. Индивидуализированная технология воспитания культуры отношения к своему здоровью у женщин среднего возраста.....	103

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

РЫЛЕЕВА А.С. Особенности формирования готовности к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности подростков группы риска в условиях учреждения общего образования.....	107
МАЛОЛЕТКО Э.А. Модель воспитания ценностного отношения подростков к здоровью.....	114

ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПОВЫШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КВАЛИФИКАЦИИ

КОТЛЯРОВА И.О., СЕРИКОВ Г.Н. Признаки научно-образовательного процесса.....	122
ЛИХОЛЕТОВ В.В. От эпизода к методу.....	127
КОСТЫКО Г.С. Инновационные подходы к повышению квалификации педагогического персонала.....	135
БУРОВ К.С. Методическая работа в образовательном учреждении как форма повышения квалификации педагогического персонала.....	143

НАШИ АВТОРЫ.....	149
OUR AUTHORS.....	150

Информация

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПУБЛИКАЦИИ

Во 2007–2008 учебном году профессорско-преподавательским составом Южно-Уральского государственного университета опубликовано значительное количество научных работ по педагогическим наукам.

Монографии

В 2008 году вышла в свет монография «Инновационный потенциал вузов в системе формирования конкурентоспособной предпринимательской среды региона», написанная заведующим кафедрой «Экономика и управление на транспорте» М.К. Ахтямовым и профессором кафедры «Экономика и экономическая безопасность» В.В. Лихолетовым. Солидный труд (206 страниц) опубликован в Москве, в издательстве «Креативная экономика».

Научные статьи

Профессор кафедры «Информационная безопасность» Л.В. Астахова опубликовала статью «Системный подход к информационно-аналитической подготовке документоведа» в научно-практическом журнале «Делопроизводство» (2007, Москва).

Профессоры кафедр «Педагогика профессионального образования» и «Безопасность жизнедеятельности» Г.Н. Сериков и С.Г. Сериков опубликовали научную статью в журнале «Теория и практика физической культуры» (2007, Москва).

Профессор В.В. Лихолетов, в соавторстве с М.К. Ахтямовым, опубликовал в 2008 году научные статьи в журнале «Российское предпринимательство» (выпуск 5) по темам «В копилку теории предпринимательства... (о сопряжении «волн» теории предпринимательства и концепций теории развития творческой личности Г.С. Альтшуллера, И.М. Верткина)» и «Обогащайтесь... (о пользе встречного трансфера концепций сфер бизнеса и наук о человеке)».

Профессор Е.В. Тельманова опубликовала две статьи: «Подготовка студентов к документированию системы менеджмента качества в процессе изучения специальных дисциплин» в журнале «Стандарты и качество» (2007, № 2, Москва) и «О роли деловой игры в подготовке студентов к документированию СМК» в журнале «Среднее профессиональное образование Кузбасса» (2007, № 2 (55), Кемерово).

В «Вестнике ЮУрГУ» 2007 года № 26 (98), выпуск № 13, серии «Образование, здравоохранение, физическая культура» опубликовали научные статьи профессора И.О. Котлярова, В.В. Лихолетов, Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков; доценты К.С. Буров, М.А. Волкова, В.А. Карачаровский, Ю.В. Подповетная, О.А. Ханжина; аспиранты и соискатели О.В. Акопян, Е.В. Ананьина, Т.Б. Белякова, К.Н. Волченкова, К.Н. Крикунов, Н.Н. Кузьмина, Н.В. Лапикова, Э.А. Малолетко, Д.А. Почебут, Ю.В. Тягунова, И.В. Филатова, М.В. Цытович, Е.Г. Шрайбер.

В сборнике «Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики» Издательского центра «Южно-Уральский государственный университет» были опубликованы статьи преподавателей университета М.А. Заниной, О.Р. Михайловой, Н.Ю. Губченко, И.М. Заболотной, Л.Н. Овиновой, Т.В. Семёновой, С.В. Стаховской, Е.Н. Ярославовой.

В тематическом сборнике научных трудов «Вопросы взаимосвязи образования и самообразования студентов» (2007, выпуск № 13) опубликовали свои статьи К.С. Буров, К.Н. Крикунов, Н.Н. Кузьмина, Л.Н. Овинова, Ю.В. Подповетная, О.В. Стукалова, Ю.В. Тягунова, И.В. Хлызова, М.В. Цытович, Е.Н. Ярославова.

В этом же сборнике опубликовали результаты своих научных исследований по педагогике студенты И. Акимова, Е. Захаревич, Л. Каримова, В. Полякова, И. Хаустова.

Преподаватели Южно-Уральского государственного университета О.В. Белкин, С.М. Колова, В.В. Лихолетов, Л.Н. Овинова, Е.Н. Ярославова в 2007–2008 учебном году приняли участие в следующих научных конференциях:

– Международная научно-практическая конференция «Информационные технологии в художественном образовании» (20–22 ноября 2007 года, Екатеринбург, РГППУ);

– V Всероссийская дистанционная научно-практическая конференция «Подготовка управленческих кадров в XXI веке» (20–22 декабря 2007 года);

– IX Международная научно-практическая конференция «Лингвистика, перевод и

Информация

межкультурная коммуникация» (октябрь 2007 года, Екатеринбург);

– «Русский язык и культура. Духовное и нравственное начало преподавания гуманитарных дисциплин в техническом вузе» (2007, Ростов-на-Дону);

– II Международная научно-практическая конференция «Иностранные языки в дистанционном образовании» (6–8 февраля 2008, Пермь, ПТРУ);

– XVII Международная конференция-выставка «ИТО-2007» (11 ноября 2007, Москва).

В 2007–2008 учебном году преподавателями Южно-Уральского государственного университета были изданы **учебники и учебные пособия**.

Белкина, О.В. Английский язык: задания для работы с видеофильмом «As Good As It Gets» / О.В. Белкина, С.М. Колова, Е.Н. Ярославова. – Челябинск: Южно-Уральский государственный университет, 2007. – 101 с.

Белик, Т.И. Английский язык: вводный курс англ. языка, задания для работы в лингафонном кабинете / Т.И. Белик, Н.К. Хабина, Е.Н. Ярославова. – Челябинск: Южно-Уральский государственный университет, 2007. – 86 с.

Бендер, Е.А. Английский язык: учебное пособие для факультета коммерции по специальности «Технология продовольственных продуктов специального назначения и общественного питания» / Е.А. Бендер, Е.Н. Ярославова. – Челябинск: Южно-Уральский государственный университет, 2007. – 100 с.

Гончарук, О.М. Французский язык: практикум по грамматике французского языка / О.М. Гончарук. – Челябинск: Южно-Уральский государственный университет, 2007. – 50 с.

Земскова, Н.П., Пискунова, Н.В. Английский язык: учебное пособие по развитию навыков чтения по специальности «Менеджмент» / Н.П. Земскова, Н.В. Пискунова. – Челябинск: Южно-Уральский государственный университет, 2007. – 60 с.

Загородних, О.А., Шишкина, И.Н. Немецкий язык: учебное пособие по домашнему чтению / О.А. Загородних, И.Н. Шишкина. – Челябинск: Южно-Уральский государственный университет, 2007. – 40 с.

Кацюба, Л.Б. Стилистика русского языка и культура речи: курс лекций / Л.Б. Кацюба. – Челябинск: ЮУрГУ, 2007. – 64 с.

Лихолетов, В.В. Управление инновациями. Коммерциализация интеллектуальной собственности: тексты лекций / В.В. Лихолетов, А.В. Лихолетов. – Челябинск: Южно-Уральский государственный университет, 2008. – 150 с.

Макаров, Ю.Н. Язык XML и его применение в документообороте / Ю.Н. Макаров. – Челябинск, 2007. – 64 с.

Сериков, Г.Н. Управление образовательным учреждением / Г.Н. Сериков // Часть 1 – Явления и понятия: учебник для студентов педагогических специальностей. – Челябинск: Южно-Уральский государственный университет: ИЦ «Уральская Академия», 2007. – 280 с.

Тельманова, Е.В. Сборник задач по дисциплинам специальности «Документоведение и документационное обеспечение управления»: учебно-практическое пособие / Е.В. Тельманова. – Челябинск: НТЦ-НИИОГР, 2007. – 13 с.

Всего преподавателями Южно-Уральского государственного университета в 2007–2008 учебном году было опубликовано более 50 работ педагогической тематики.

Поступила в редакцию 2 апреля 2008 г.

ВЕСТИ С УНИВЕРСИТЕТСКИХ КОНФЕРЕНЦИЙ ПО ПРОБЛЕМАМ ОБРАЗОВАНИЯ

Значительная доля исследований, осуществляемых преподавателями ЮУрГУ, имеет педагогическую тематику. Результаты данных исследований выносятся для обсуждения и апробации на научные конференции вуза.

В 2008 году преподаватели, аспиранты и соискатели кафедры педагогики профессионального образования, слушатели лаборатории теории и методики профессионального образования, функционирующей при Южно-Уральском государственном университете, приняли активное участие в 60-й юбилейной научной конференции, посвященной 65-летию университета.

Секции, посвященные проблемам педагогики и образования, работают на различных факультетах ЮУрГУ, в ряде структурных подразделений университета. Доклады педагогической тематики ежегодно заслушиваются на заседаниях секций механико-технологического факультета, факультета сервиса и легкой промышленности, факультета лингвистики, факультета физической культуры и спорта, на секции Института открытого и дистанционного образования ЮУрГУ. Открытие в 2008 году секции дополнительного образования Института дополнительного образования ЮУрГУ отражает тенденцию расширения тематики педагогических исследований, осуществляющихся в университете.

На заседаниях секции теории и методики профессионального образования механико-технологического факультета было заслушано 19 докладов, которые представляют следующие направления исследований: «обсуждение понятий в педагогике», «содержательное и педагогическое обеспечение образования и самообразования студентов», «управление качеством», «апробация и внедрение педагогических средств в практику образования».

Заседание секции было открыто фундаментальным докладом доктора педагогических наук, профессора Г.Н. Серикова. В его выступлении представлена гуманно ориентированная системно-синергетическая концепция образования. Предложенная автором концепция может быть использована как ориентир для тех, кто связан с решением проблем образования человека в педагогике или в практике образовательного процесса.

Доклады, представляющие первое направление научных исследований кафедры были посвящены раскрытию содержания понятий «готовность студентов к исследовательской деятельности» (докладчик А.В. Веряшкина), «готовность к самообразованию» (Н.В. Мищенко), «ценностное отношение к профессии менеджера» (О.А. Ханжина), «готовность будущих специалистов по туризму к межкультурному общению» (О.А. Карева) др. В интерпретации соответствующих понятий выступающие опирались на современные достижения психологии и педагогики.

Следующее направление представляли доклады, посвященные обсуждению содержательных и педагогических аспектов профессионального образования и самообразования студентов. Докладчики предлагали различные подходы к разработке педагогического обеспечения образовательного процесса в учреждениях высшего и среднего профессионального образования. Особый интерес вызвали доклады кандидата педагогических наук, доцента В.П. Ворошиловой «Педагогическое содействие самостоятельной работе студентов инженерных специальностей в курсе «Педагогика и психология», Л.Б. Дерябиной «Исходное состояние готовности к самообразованию студентов технического колледжа», Ю.В. Тягуновой «Содержательный аспект спецкурса «Воспитание ценностных отношений учащихся», Е.Г. Шрайбер «Педагогическая модель образовательного процесса, направленного на воспитание совести, справедливости и ответственности у будущих юристов».

Третья группа докладов освещала направления совершенствования профессионального образования студентов с целью повышения уровня их конкурентоспособности на рынке труда. Особое внимание было уделено проблемам управления качеством образования. Этой теме были посвящены доклады Ю.В. Подповетной «Осуществление образовательного процесса на основе балльно-рейтинговой системы обучения», А.С. Колдаевой «Качество преподавания в вузе», Т.С. Камалтдиновой «Тестирование как средство дифференциации контроля по предмету «Высшая математика».

Четвертое направление представлено докладами, отражающими проблему апробации и

внедрения в практике образования педагогических средств. Прозвучали доклады М.В. Цытович «Реализация модели педагогического содействия становлению вторичной языковой образованности будущих инженеров», И.В. Хлызовой «Апробация модели образовательного процесса, направленного на становление готовности будущих менеджеров к сплочению персонала», Т.Б. Беляковой «Здоровьесберегающий образовательный процесс на основе служебно-образовательной деятельности», Н.Н. Кузьминой «Динамика и результаты эксперимента по становлению готовности будущих менеджеров к деловой переписке». Значительное внимание в докладах уделено обоснованию целесообразности применения гуманно ориентированного подхода к исследованию процессов образования студентов.

Важным направлением исследований слушателей лаборатории теории и методики профессионального образования стала разработка вопросов открытого образования. Этому была посвящена работа соответствующей секции. Доклад руководителя секции вопросов открытого образования доктора педагогических наук, профессора И.О. Котляровой был посвящен инновационным системам повышения квалификации, доклад ученого секретаря секции кандидата педагогических наук, доцента К.С. Букова – вопросам организации методической работы в образовательном учреждении на основе применения информационных технологий. Методическая концепция электронного учебника, направленного на содействие становлению готовности студентов к профессионально-ориентированной устной речи, была представлена в выступлении К.Н. Волченковой. Очно-заочные формы повышения квалификации были охарактеризованы в докладе Ю.В. Тягуновой.

Наиболее интересные результаты научно-исследовательской работы преподавателей, аспирантов и соискателей кафедры педагогики профессионального образования по специальностям 13.00.01 и 13.00.08, отраженные в докладах, были оформлены в виде статей и представлены в рубриках сборников научных трудов «Вопросы взаимосвязи образования и самообразования студентов» и «Педагогический ежегодник». В 2008 году изданы пятнадцатый выпуск сборника и восьмой выпуск ежегодника.

На заседаниях секции социально-культурного сервиса и туризма и секции экономики и менеджмента сервиса факультета серви-

са и легкой промышленности в рамках проведения 60 научной конференции прозвучали тринадцать докладов, посвященных различным аспектам подготовки специалистов, в частности в сфере менеджмента сервиса и туризма. Прозвучали выступления доктора педагогических наук, профессора Т.Н. Третьяковой «Маркетинговый подход к учебно-методическому обеспечению образовательного процесса», кандидата педагогических наук, доцента Н.Н. Нохриной «Формирование проблемы диагностики качества гуманитарной подготовленности будущих специалистов туристической индустрии», кандидата педагогических наук, старшего преподавателя М.Е. Курдаковой «Конкурентоспособность как интегративное качество личности сферы сервиса», кандидата педагогических наук, доцента В.В. Журавлева «Управление педагогическим процессом подготовки студентов к бизнес-деятельности», кандидата педагогических наук, доцента Т.Ю. Субботиной «Деловая игра как форма коллективного контроля знаний студентов», кандидата педагогических наук, доцента Е.М. Земцовой «Адаптация студентов-первокурсников к процессу обучения в вузе».

Значительный интерес вызвали также доклады сотрудников, не имеющих пока ученых степеней: ассистента М.С. Локтевой «Модель формирования профессиональных компетенций менеджера регионального туризма на основе культурно-исторических ценностей региона», ассистента О.В. Котляровой «Проблемы инновационного подхода к формированию профессиональных компетенций специалиста туристической индустрии в методике преподавания естественно-научных дисциплин», старшего преподавателя Ю.А. Сыромятниковой «Особенности использования педагогического потенциала социокультурного пространства вуза на примере сервисных специальностей», старшего преподавателя Т.В. Бай «Социокультурный аспект ценностей образования».

Проблемы физического воспитания студентов и психолого-педагогического обеспечения физической культуры и спорта были отражены в тематике докладов сотрудников факультета физической культуры и спорта. Педагогические основы физического самовоспитания студенческой молодежи были рассмотрены в докладе доктора педагогических наук, профессора В.С. Быкова; психолого-педагогическое обеспечение соревновательного процесса спортсменов высшей ква-

лификации – в докладе доктора педагогических наук, профессора Т.В. Бондарчука; психолого-педагогические условия формирования в учебно-профессиональной деятельности будущих учителей по физической культуре – в докладе кандидата педагогических наук, доцента А.Р. Ишматовой, проблема повышения познавательной активности студентов – в выступлении кандидата педагогических наук, доцента Н.А. Паточкиной.

Доклады, посвященные использованию новых образовательных технологий в профессиональной деятельности современного преподавателя, прозвучали на заседании секции Института открытого и дистанционного образования ЮУрГУ. Проблеме внедрения современных информационных и образовательных технологий в преподавание учебных дисциплин и образовательный процесс дополнительного образования был посвящен доклад руководителя секции кандидата экономических наук, доцента В.П. Бородкина, характеристике современного образовательного контента в системе дистанционного образования – доклад преподавателя Т.В. Саранской и заместителя директора института О.Б. Елагиной. Работа секции была организована в форме электронной конференции. Тезисы докладов размещены на сайте Института открытого и дистанционного образования в разделе «Интернет-конференция».

На заседании секций факультета лингвистики прозвучали доклады, посвященные актуальным проблемам методики преподавания иностранных языков, проблеме профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам. Выступили с докладами кандидаты педагогических наук, доценты: О.В. Кудряшова («Составляющие коммуникативной компетентности в письменной речи»), И.Г. Насталовская («Педагогическая практика как компонент профессионального становления будущего преподавателя иностранных языков»), Е.В. Бабенкова («Формирование лингвистической культуры у студентов неязыковых специальностей»), Т.А. Бояльская («Педагогическое содействие становлению самореализации у студентов»).

Доклады педагогической тематики звучали на заседании секций маркетинга и менеджмента, экономики и коммерции факультета коммерции. Это выступление кандидата педагогических наук, старшего преподавателя Н.П. Цыриковой «Особенности внедрения и влияния балльно-рейтинговой оценки уровня

знаний студентов на качество образовательного процесса в вузе», доклад кандидата педагогических наук, доцента Ю.В. Подповетной и ассистента С.Е. Дмитриенко «Высшая математика как основа формирования специалиста коммерции».

Значительное количество докладов педагогической тематики прозвучало также на заседаниях секций международного факультета. Руководитель секции управления персоналом доктор педагогических наук, профессор И.В. Резанович выступила с докладом «Оценка профессионального мастерства специалистов», кандидат педагогических наук, доцент Ю.О. Болотина – с докладом «Адаптация молодых специалистов к производственным условиям промышленных предприятий». На заседании секции теоретико-методологических основ стратегического управления предприятием прозвучали доклады кандидата педагогических наук, доцента О.В. Стукаловой «Методология формирования профессиональной компетентности менеджера» и кандидата педагогических наук, доцента А.Н. Топузовой «Методы формирования профессионального мышления у студентов управленческих специальностей».

Доклады, посвященные использованию новых информационных технологий в образовательном процессе вуза, прозвучали на заседании секции экономики, управления и инновационной деятельности факультета экономики и предпринимательства (преподаватель И.В. Шумилина «Об использовании активных методов обучения в дистанционных технологиях») и на заседании секции информационной и социальной безопасности (доклад старшего преподавателя С.Н. Маловечко «Автоматизация учебного процесса как метод повышения качества образования»).

Шесть докладов педагогической тематики прозвучали на заседании секции дополнительного образования Института дополнительного образования ЮУрГУ. В докладе руководителя секции, кандидата технических наук, доцента И.А. Волошиной была охарактеризована система дополнительного образования Южно-Уральского государственного университета в рамках инновационного проекта. На секции прозвучали два доклада доктора педагогических наук, профессора И.О. Котляровой: «Критерии качества дополнительного образования» и «Особенности дополнительного образования взрослых». Проблеме инновационных подходов к повышению квалификации профессио-

Информация

нально-педагогического персонала образовательного учреждения было посвящено выступление кандидата педагогических наук, доцента Г.С. Костыко.

В докладе ассистента кафедры педагогики профессионального образования Ю.В. Тягуновой рассмотрено исследование педагогического аспекта квалификации преподавателя высшей школы.

Увеличение доли исследований по педагогической тематике свидетельствует о значительном научном потенциале преподавателей ЮУрГУ, позволяющем осмыслить особенности образовательного процесса современного вуза с целью внесения необходимых корректив и совершенствования данного процесса.

Поступила в редакцию 22 апреля 2008 г.

ФЕДЕРАЛЬНЫЕ КУРСЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА ВУЗА

Прошедший год был третьим в реализации национального проекта «Образование», цель которого в конечном счёте сводится к достижению современного качества образования, адекватного меняющимся запросам общества и социально-экономическим условиям. Для этого в проекте было заложено два механизма стимулирования ожидаемых системных изменений в образовании: выявление и поддержка лидеров – «точек роста» нового качества образования и внедрение в массовую практику элементов новых управленческих механизмов и подходов – «центров кристаллизации» институциональных изменений. При этом, среди основных направлений проекта, близких для преподавателей высшей школы, обозначены поддержка и развитие лучших образцов отечественного образования и внедрение современных образовательных технологий.

Управлением учреждений образования и реализации приоритетного национального проекта «Образование» в качестве таких «точек роста» было отобрано 28 университетов, среди которых оказался и наш Южно-Уральский государственный университет. В последовавшем приказе Федерального агентства по образованию № 1390 высказывалась озабоченность негибкостью, инерционностью и слабой реакцией системы образования на внешние сигналы, что связывалось с проблемой дефицита преподавательских и управленческих кадров необходимой квалификации. Тем самым, система повышения квалификации профессорско-преподавательского состава (ППС) университета ориентировалась на обеспечение качественного развития кадрового состава высшей школы. В этом свете весьма своевременной оказалась консолидация всех структур повышения квалификации университета в институт дополнительного образования ЮУрГУ (директор Волошина И.А.)

По замыслу Рособразования, 28 университетов объявлялись «базовыми» и им поручалась реализация программ повышения квалификации по приоритетным направлениям для преподавателей «линейных» вузов, командированных в «базовые». Предусмотренный для этого объём финансирования каждого вуза, позволял командировать на повышение квалификации 15–20 преподавателей по программам длительностью 72 часа с частичным

(на две недели) отрывом от работы. Это значит, что 15–20 преподавателей ЮУрГУ, в случае необходимости, тоже могут повышать свою квалификацию в других «базовых» университетах.

В 2007 году университет (как «базовый») участвовал в программах следующих приоритетных направлений: информационно-коммуникационные технологии; современные педагогические технологии; управление качеством образования; инновационная деятельность; русский язык; экология и природопользование; экономика образования и правоведение; сфера услуг. Вся ответственность за качество содержания учебных программ, настройку аудитории в часы занятий, меру удовлетворённости наших гостей своей учёбой и знакомством с университетом и городом легла на плечи профессоров В.В. Кваниной, И.О. Котляровой, В.В. Лихолетова, Л.Б. Соколинского, Т.Н. Третьяковой, Е.В. Харченко, Л.А. Шеффера, и доцентов: И.А. Волошиной, Ю.М. Хищенко, Г.С. Костыко, И.С. Окраинской, а также их активных соратников и помощников. За тем, как складывалось впечатление о нашем университете у преподавателей «линейных» вузов, тщательно следил проректор по учебной работе, профессор А.И. Сидоров. Это объяснялось не только гостеприимством, но и ответственностью за «заказ» – ведь по замыслу Рособразования, те преподаватели, которые прошли подготовку в «базовых» вузах, должны передать полученные знания своим коллегам в «линейных» вузах и, таким образом, явиться субъектами проведения краткосрочного повышения квалификации в форме семинаров по социально-экономическим и педагогическим проблемам, спроецированным на каждый «линейный» вуз. В ЮУрГУ сделали все, чтобы воплотить данный проект в жизнь.

Программа «Современные технологии научно-образовательного процесса» (руководитель профессор И.О. Котлярова) была нацелена на понимание важности интеграции науки и образования на пути присоединения России к Болонскому соглашению. В ней с позиции гуманно ориентированной системно-синергетической методологии раскрыты технологии подготовки студентов, будущих бакалавров, специалистов и магистров к научному исследованию. Представлены техно-

логии непрерывной и преемственной реализации научно-образовательного процесса, осуществления индивидуальных образовательных траекторий. Интегрирующим началом, повышающим результаты образования, организаторы программы считают разработку и реализацию единого методического замысла в подготовке студентов одной специальности (направления). В программе предусмотрено прохождение соответствующего практикума и выполнение практико-ориентированных, профессионально полезных заданий, в частности, деловой игры по реализации единого методического замысла.

Программа «Возможности использования потенциалов теории решения изобретательских задач и теории развития творческой личности (ТРИЗ и ТРТЛ) в модернизации вузовских дисциплин (курсов)» (руководитель профессор В.В. Лихолетов) познакомила слушателей с теоретико-методологическими, технологическими и социально-культурными аспектами ТРИЗ и ТРТЛ, с технологиями подготовки специалистов по разным направлениям: техническому, гуманитарному, художественному.

Программа «Современные педагогические технологии: Английский язык» (руководитель – профессор Т.Н. Хомутова) дала возможность слушателям ознакомиться с богатой материально-технической базой факультета «Лингвистика», изучить и апробировать возможности применения технических средств и информационных технологий во всех видах образовательного процесса.

Образовательная программа «Управленческо-педагогическая деятельность преподавателя на основе инновационной технологии обучения» (руководитель – доцент Г.С. Костыко) осуществляется в условиях развивающей среды. Для этого слушателей вовлекали в обсуждения практических ситуаций, учили самоопределяться в них, находить реальные решения. При этом слушатели осваивали исследовательскую, проектировочную, организационную, исполнительскую (разных видов), коммуникативную, рефлексивную деятельность.

Вызвала значительный интерес слушателей программа «Туризм и социально-культурный сервис» (руководитель – профессор Т.Н. Третьякова). Программа состояла не только из теоретической части (лекции, практические занятия, компьютерное тестирование), но и включала в себя выездной практи-

кум на территории Национального парка «Зюраткуль» (апрель 2007 г.) и Пермского края (ноябрь 2007 г.).

Программа «Управление качеством образования» (руководитель – профессор Л.А. Шефер) вооружила слушателей теоретико-методологическими основами создания системы менеджмента качества на факультетах и в вузах. Существенными здесь были не столько теоретические знания, сколько практика разработки систем менеджмента качества, ведущаяся на разных факультетах университета. Программа дала возможность общения и обмена полезным опытом сотрудников управления качеством образовательного процесса университета и преподавателей разных вузов.

Повышению культурного уровня слушателей и их подготовке к лингвистическому и культурологическому образованию студентов способствовала программа «Русский язык» (руководитель – профессор Е.В. Харченко).

В итоге по названным образовательным программам прошли обучение 150 человек из 29 «линейных» вузов, в основном Уральского региона.

Слушатели с благодарностью отмечали важность пройденных программ для себя лично и их полезность для дальнейшей профессиональной деятельности. В частности, в отзыве слушателей Челябинского государственного университета, подписанном директором института педагогики и психологии, доктором педагогических наук, профессором С.А. Репиным, отмечается, что высокий профессионализм, заинтересованность и творческое отношение к делу преподавателей позволили слушателям получить целостное впечатление о накопленном в ЮУрГУ опыте проектирования и реализации различных технологий научно-образовательного процесса.

Слушатели выразили благодарность организаторам и преподавателям курсов К.С. Бурову, С.Д. Ваулину, И.А. Волошиной, И.О. Котляровой, Г.Н. Серикову. Основные положения целостной концепции научно-образовательного процесса в вузе были полно и последовательно представлены в лекциях профессоров ЮУрГУ. Конкретные технологии научно-образовательного процесса, формы его реализации подробно рассматривались на семинарских занятиях.

Очень ценно, по мнению слушателей, то, что курсы повышения квалификации стали площадкой по обмену педагогическим опытом между преподавателями крупнейших вузов

Южного Урала. Этому особенно способствовали деловая игра «Педагогическая технология реализации единого педагогического замысла», а также коллективное обсуждение презентаций квалификационных работ, подготовленных слушателями.

В отзыве говорится о том, что и по содержанию, и по форме все проведенные занятия отвечали требованиям современных педагогических технологий: отличались научной состоятельностью, методической адекватностью, строились на основе сотрудничества всех участников образовательного процесса, включали соответствующее компьютерное сопровождение.

Порой свои впечатления о курсах слушатели выражали в необычной форме. Например, откликом на программу доктора педагогических наук, профессора В.В. Лихолетова «Возможности использования потенциалов теории решения изобретательских задач и теории развития творческой личности (ТРИЗ и ТРТЛ) в модернизации вузовских дисциплин (курсов)» стали следующие строки:

Вся наша жизнь – сплошной поток решаемых задач.

Нужна успешность в их решении, чтоб быть здоровым.

И в этом смысле Вы для нас почти что врач,

Но лечите Вы просто знаньем новым.

Все преподаватели отметили значимость и важность курса «Управленческо-педагогическая деятельность преподавателя на основе инновационной технологии обучения» для профессиональной деятельности. Вот несколько откликов.

Косенко Светлана Сергеевна (кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры экономики и управления): «После ваших занятий хочу применять полученную технологию в своей деятельности, понравилось занятие по химии, курсы – это возможность реализовать себя».

Шаймарданова Эльвира Сафаргалеевна (преподаватель кафедры подготовки педагогов профессионального образования и предметных методик): «Для меня педагогическая деятельность совсем нова, я впервые увидела системную методику, мне понравилось то, что

все направлено на саморазвитие как студентов, так и собственное».

Шаброва Светлана Евгеньевна (старший преподаватель кафедры профессиональной педагогики и психологии): «Было полезным знакомство с технологией как комплексной, целостной системой, которая поможет выстроить отношения со студентами. Очень интересно было познакомиться с Вами – интересными, уникальными, знающими свое дело людьми».

Таким образом, у организаторов курсов есть немало свидетельств того, что первое наше участие в программах повышения квалификации ППС вузов системы Рособразования в 2007 году было успешным. Об этом свидетельствует, в частности, тот факт, что, согласно приказу Федерального агентства по образованию от 10.12.2007 года № 2270 «О повышении квалификации в 2008 году профессорско-преподавательского состава государственных образовательных учреждений высшего профессионального образования, находящихся в ведении Федерального агентства по образованию» наш университет вновь назван «базовым» вузом. В течение 2008 года в соответствии с приказом № 2270 планируется обучить по программам дополнительного образования не менее 150 человек.

Объявлены приоритетные направления повышения квалификации: гуманитарные проблемы современности; актуальные вопросы модернизации высшего образования в России; проблемы качества обучения; информационная компетентность в профессиональной деятельности преподавателя вуза; инновационная деятельность в образовании; русский язык; правоведение; современные технологии в образовании; проблемы подготовки кадров по приоритетным направлениям науки, техники и технологиям.

По материалам федеральных курсов повышения квалификации, проведенных в 2007 и первой половине 2008 года в данном номере журнала представлен комплекс статей, объединенных единой идеей. Они вошли в новый для нашего журнала раздел «Приоритетные направления дополнительного образования и повышения педагогической квалификации».

Поступила в редакцию 11 апреля 2008 г.

Основания педагогики: методология, понятия, теории

ББК 4481.25+ШЗ(0)-65

ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ

И.О. Котлярова

ЮУрГУ

Развитие сферы образования и педагогической науки является результатом инноваций, которые возникают в соответствующих сферах человеческой деятельности. Явление инновации придает образовательным системам специфику, определяет их эмерджентные и синергетические свойства, которые позволяют трактовать такие системы как инновационные.

В зависимости от назначения, способа происхождения, состава и природы, инновационные системы подразделены на искусственные, естественные и смешанные. Выявлена специфика каждого вида систем, определены их эмерджентные и синергетические свойства. В частности, показано, что системы функционируют в единстве с другими (не обязательно инновационными) видами систем в образовании.

Ключевые слова: инновация, образовательная система, характеристики образовательных систем.

Системный подход как методологическое основание и системный анализ как метод исследования активно используются в педагогике, начиная с XX века.

Вторая треть XX века характеризуется началом оперирования понятием системы в педагогической науке и исследованием отдельных свойств, присущих системам. В большинстве исследований подчеркивается наличие в системах определенного состава, структуры и качественно отличных от других объектов свойств. Так, А.И. Уемов определяет систему «как множество объектов, на котором реализуется определенное отношение с фиксированными свойствами. Двойственным ему будет определение системы как множества объектов, которые обладают заранее определенными свойствами с фиксированными между ними отношениями» [18, с.117].

Большую роль в понимании систем педагогами сыграли публикации И.В. Блауберга, В.Н. Садовского и Э.Г. Юдина. Этими теоретиками подчеркнуты следующие признаки систем и отношений между ними:

- а) система представляет собой целостный комплекс взаимосвязанных элементов;
- б) образует особое единство со средой;
- в) исследуемая система обычно является системой более высокого порядка по отно-

шению к своим составляющим, которые в свою очередь, являются системами более низкого порядка [3].

В этот период уделялось еще недостаточное внимание изучению системы в ее развитии. В этой связи рассматривались как целостные, так и нецелостные системы, не были изучены стадии развития систем. Следуя пониманию системного подхода в других науках, системы в образовании понимались в разных смыслах. С одной стороны, системами называли реальные объекты в образовательной действительности, с другой, – их отражения в науке. Следует отметить, что названная позиция имеет место и в настоящее время.

Для последней трети XX века характерно, прежде всего, более глубокое и полное изучение системного подхода как методологического основания педагогической науки. Более очевидной становится согласованность системного подхода в педагогике с положениями современной общей теории систем (А.Н. Аверьянов, В.С. Тюхтин и др.). Исследования систем В.С. Ильиным, Т.А. Ильиной, Ю.А. Конаржевским, Г.Н. Сериковым и др. завершились разработкой данного подхода применительно к педагогике и образованию. Явным результатом этого этапа является

диалектический подход к изучению систем в их динамике. Кроме того, этот период знаменуется выполнением значительной части педагогических исследований на базе данного методологического основания. В то же время, в официальных изданиях еще не находит отражения новый уровень представлений о системах. Так, «Советский энциклопедический словарь» по-прежнему дает следующую трактовку: «Система (от греч. – целое, составленное из частей; соединение) – множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенную целостность, единство» [16, с. 1209].

Появляются термины и понятия, отражающие признаки систем в образовании и педагогике. Их иллюстрацией могут послужить следующие определения. «Система образования в Российской Федерации, совокупность образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня направленности; сети реализующих их образовательных учреждений; органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций» [14, с. 259]. Образовательная система – это «взаимосвязанное единство отдельных частей, аспектов образования, рассматриваемое как результат отражения соответствующих аспектов реального образования» [15, с. 13].

Важным достижением этого периода является классификация образовательных систем, в частности, данная Г.Н. Сериковым, который подразделяет системы на искусственные, естественные и смешанные. Кроме того, проявляются тенденции разведения понятий «образовательная система» и «педагогическая система».

Вслед за введением понятия и критериев сложности систем в общей теории систем [3], в педагогике также вводятся соответствующие понятия и критерии.

На грани веков и в начале XXI века в педагогике все большее распространение, наряду с системным подходом, находит теория самоорганизующихся систем (синергетика). Более глубоко и разносторонне изучаются диалектические свойства систем, отношения и взаимосвязи внутри систем и между системами. Многие научные исследования выполняются с учетом положений как системного, так и синергетического подходов.

Позиция методологов относительно синергетических подходов неоднозначна. Синергетический подход разрабатывается для человековедческих наук [5; 7 и др.]. Некоторые же ученые отвергают целесообразность синергетических взглядов на педагогические явления и педагогическую науку, считая синергетический подход западной версией диалектического метода. Другие используют как системный, так и синергетический подходы для изучения разных объектов и предметов педагогики и образования. В ряде исследований определяется соотношение применения системного и синергетического подходов. В связи с этим системные свойства некоторые авторы подразделяются на эмерджентные (присущие системе внутренне) и синергетические (проявляемые системой во взаимодействии с другими системами или людьми).

Получает дальнейшую разработку теория систем в образовании [2 и др.]. Происходит развертывание определений системы. «Система – это целостная совокупность элементов, находящихся во взаимодействии и взаимосвязях друг с другом, выполняющая определенные функции (в случае социальных систем – целесообразные), тесно связанная со средой, благодаря чему возможно управление ею» [2, с. 59].

Наблюдается также тенденция интеграции этих подходов в различных формах. Появляется новый системно-синергетический подход к исследованию (Г.Н. Сериков, Н.М. Таланчук). Вполне закономерно говорить о том, что педагогические исследования выходят на более высокий уровень в связи с современным видением систем в образовании и педагогике.

Обобщая положения теории систем и преломляя их в педагогике, можно сделать вывод о том, что образовательные системы имеют следующие характеристики: относительно устойчивый состав, относительно устойчивая структура, композиция, функции, развитие.

Состав систем определяется ее элементами. Элементы – это минимальные относительно неделимые единицы, входящие в систему, необходимые для нее и составляющие ее. Элемент находится с системой в отношении принадлежности. Элементами образовательных систем могут быть элементы отраженных образовательных процессов, системное представление исполь-

зуемых в образовании средств, проекты или модели единиц деятельности и взаимодействия субъектов образования и др.

При этом один и тот же элемент может входить в различные системы. Необходимость элемента для системы определяется его свойствами. Внутренне присущие элементу свойства являются для него характерными (эмерджентными). Во взаимодействии с другими элементами элементы показывают внешние влияния (синергетические свойства), что находит проявление в функциях элементов. С позиции системного подхода каждый элемент также трактуется как система, соответственно, со своим составом и другими характеристиками.

Элементы находятся друг с другом в отношениях и взаимосвязях, которые в совокупности образуют структуру. Структуру, таким образом, можно определить как множество всевозможных связей между элементами системы. Структура не включает самих элементов, однако она определяется свойствами элементов (особенно их синергетическими свойствами). Способ упорядочения всех видов взаимосвязей между элементами системы трактуется как композиция. Для систем характерна иерархическая структура. В образовательных системах обычно иерархически ведущее место занимает цель, находящаяся вне рамок системы, или целевой элемент (компонент). Это позволяет трактовать цель как, соответственно, системообразующий фактор или системообразующий элемент системы.

Производными состава и структуры являются функции системы, или ее внешние проявления (связи с другими объектами реального мира или его отражения) как целостности. Способность осуществлять относительно устойчивую совокупность функций постепенно приобретает системой по мере ее развития.

В своем развитии система проходит стадии: зарождения, становления, зрелости, распада [4].

Зарождение системы характеризуется признаками: непостоянство состава, незрелость самих элементов системы, отсутствие или неполнота связей и отношений между ними, невыполнение функций. Внутреннее состояние системы в стадии зарождения характеризуется наличием «материнской» (старой) системы, в которой обострились противоречия, что привело к ее разрушению.

Таким образом, для стадии зарождения характерно одновременное существование двух систем – распадающейся прежней и новой, которая существует лишь в форме отдельных, как правило, не связанных элементов. Движущие силы зарождения системы лежат как внутри «материнской» системы, так и могут действовать извне. Главными движущими силами является обострение разного рода противоречий.

Возможно обострение противоречий внутри системы, когда в результате накопления качества в элементах проявляются противоречащие друг другу свойства, что делает невозможным их сосуществование в рамках одной системы. Это внутренний фактор развития, который обусловлен естественным развитием имманентных свойств системы, вступающих в противоречие в результате самоорганизации самой системы.

Для систем в образовании одним из наиболее значимых факторов развития является обострение противоречий между системой и внешними объектами (системами). В частности, к числу наиболее значимых внешних факторов развития в образовании относится противоречие между возрастающими требованиями к образовательным системам и их ограниченным потенциалом, не позволяющим удовлетворять эти требования.

Стадия зарождения системы становится таковой лишь в том случае, когда система со временем вступает в следующую стадию – становления. Однако в целом, для стадии зарождения возможно продолжение развития и в ином направлении. Так, зарождающаяся система может оказаться нежизнеспособной в данных условиях и в определенный временной промежуток. В этом случае дальнейшего ее развития не происходит. При этом либо сохраняется «материнская» система, доказавшая возможность продолжения существования, либо начинается зарождение какой-то иной системы.

Становление системы – это стадия перехода к целостности. Для нее характерны количественные накопления элементов, возникновение взаимосвязей и взаимоотношений между ними, установление определенной структуры и композиции, появление функциональных проявлений. На этой стадии появляются отличительные свойства системы, складывается ее качество.

Укрепление взаимосвязей между элементами и образование нового качества – это

интеграционный процесс. Возникающие в результате характеристики системы свойства, отличающие ее от других объектов реальности или моделей, свидетельствуют о протекании процессов дифференциации. Процессы интеграции и дифференциации приводят к целостности (зрелости) системы. Соответствующий двуединый процесс, ведущий к целостности (зрелости) системы является неотъемлемым признаком стадии становления систем в образовании. Двуединый же результат этого процесса свидетельствует о наступлении следующей стадии – стадии зрелости системы.

Таким образом, единство и противоречивость процессов интеграции и дифференциации и их результатов – это характерная особенность стадии зрелости системы. Каждый из этих процессов имеет свои особенности, проявления которых наблюдаются и для зрелых систем. Интеграция – это процесс, в котором устанавливаются отношения между элементами, образуются структура, композиция, появляются свойства системы, отличающие ее от ее элементов, система приобретает свойства и функции, нехарактерные для ее элементов. Результатом интеграции является интегрированность ранее несвязанных, самостоятельных по свойствам и функциям элементов в единое качественно иное целое. Процесс дифференциации завершается дифференцированностью, которая имеет множественные проявления: появление нового качества системы (особенностей, которые отличают ее от других систем). При этом дифференцированность проявляется и в качественном различии между свойствами и функциями систем и их элементов. Одно из проявлений интегрированности и дифференцированности как двух сторон единого состояния – это тождественность части и целого (объединяющее начало между элементами, элементами и системами, которое позволяют устанавливать внутренние взаимосвязи в одной системе и связи принадлежности элементов к системе, – соответственно).

На стадии зрелости система обладает в полной мере своими характеристиками (составом, структурой, композицией, функциями).

Она относительно стабильна. Внутренние противоречия не имеют антагонистического характера, а их разрешение лишь укрепляет все присущие системе и ее элементам

качества. На стадии зрелости укрепляются и становятся явными свойства системы (эмерджентные и синергетические). При этом укрепление качества первоначально укрепляет связи между носителями тех или иных качеств в рамках системы. Взаимно дополняя друг друга, они способствуют укреплению целостности системы. С течением времени накопление качеств элементов может стать предпосылкой обострения внутренних противоречий. Стадия зрелости – это стадия укрепления целостности системы. Однако уже на ней подготавливаются те внутренние противоречия, которые приведут к ее разрушению изнутри. Поскольку зрелость – это процессуальная характеристика, она не может быть охарактеризована вполне однозначно. Учитывая, что зрелость завершается распадом или преобразованием системы, очевидно, что соответствующие разрушающие факторы начинают возникать уже на этой стадии. В этом смысле целесообразно стадию зрелости подразделять на фазы собственно зрелости и угасания зрелости. Вторая фаза представляет собой эволюционный процесс, при котором как эмерджентные, так и синергетические свойства системы накапливаются, приобретая противоречащие друг другу особенности, не бывшие заметными или столь явными на более ранних стадиях и фазах.

На стадии распада (преобразования) система теряет характерные свойства, исчезают отдельные элементы, они замещаются другими, система теряет устойчивость, разрушается структура и композиция.

Внутренне наблюдаются противоречия между элементами системы, внешне система может вступать в противоречия со средой, с окружением. Для образовательных систем, например, для начинающейся стадии распада характерны противоречия между социальным заказом и потенциальными возможностями системы, не способной обеспечить выполнение этого социального заказа.

Таким образом, на стадии распада образовательной системы обостряются внутренние противоречия, противоречия с внешним окружением, другими системами, возникают обусловленные ими проблемы. Система становится неспособной выполнять возложенные на нее функции в образовании. Для снятия противоречий необходимо изменение системы в образовании, замещение

ее иной, позволяющей решать стоящие перед образованием задачи.

Преобразование одной системы в другую может происходить разными путями. Один из них – это замена одной, разрушенной (разрушившейся) системы другой. Можно практически однозначно утверждать, что для образования этот путь неприемлем. Сложные и сверхсложные системы в образовании включают в себя либо существенно зависят от материальной базы образовательных учреждений, их кадрового состава, образовательных программ, имеющегося информационно-методического обеспечения. Это сложные и долговременно созданные объекты, обладающие значительной инерцией, тесно взаимосвязанные между собой. Полное их изменение и доведение до уровня зрелости требует долгих лет, а иногда и десятилетий. Если умозрительно представить их резкую смену, то она означала бы прекращение функционирования системы образования на длительный период времени, что не является возможным.

Поэтому преобразование одной образовательной системы в другую возможно лишь эволюционным путем, при помощи постепенного изменения ее состава, введения в нее новаций, включения их в обновляемую структуру, что и повлечет за собой изменения в функционировании системы. Развитие систем предполагает, соответственно, зарождение, становление в них каких-либо новаций, достижение ими стадии зрелости и преобразование их в традиции. Между этапами развития системы и инновациями в ней имеется, таким образом, определенное соотношение, которое и обуславливает обновляемость систем в образовании.

Заметим, что не все новации приводят к преобразованию системы. Многие из них служат лишь совершенствованию образовательной системы или ее подсистем, кардинально не изменяя ее системных свойств. Это не означает, что инновации при этом не оказывают влияния на развитие системы. Напротив, появление и накопление новаций в составе, структуре или композиции образовательной системы может с течением времени и укреплением качества новации привести к обострению внутренних противоречий в системе.

Этапы созидания, освоения, апробации или внедрения новаций соответствуют инновационной сущности системы. Как только новация переходит в иное качество – тра-

диции – система также становится традиционной.

Инновации в образовательных системах, которые направлены на усовершенствование системы, существенно не изменяющие ее свойств, не характеризуют образовательную систему как инновационную. Инновационность систем в образовании имеет следующие проявления или формы существования. Во-первых, сама система (как правило, искусственная образовательная система) может быть предметом инновационной деятельности. Во-вторых, система может представлять собой отражение (модель) или проект инновационного образовательного процесса. Таким образом, в образовании *инновационные системы* – это системы, функционирование которых сопровождается явлением инновации, являющимся движущей силой и фактором развития образовательной системы. В этих случаях какая-либо характеристика системы (либо вся система) включает новации, инновационную деятельность и инновационные процессы.

Поскольку инновационные системы отражают (или проектируют) образовательную действительность, а образовательная действительность основана на взаимодействии субъектов образования между собой и со специальными средствами, то, естественно, различные виды и формы взаимодействия предстают в них в качестве элементов.

Для сферы образования характерны следующие виды взаимодействия: учащийся (или студент) – источник информации, учащийся (студент) – педагог, педагог – группа учащихся (студентов), педагогический коллектив – учащийся (студент), педагогический коллектив – группа, коллектив учащихся (студентов), педагог – средства образования, а также возможные комбинации этих относительно «простых» видов взаимодействия. Наряду с этими видами взаимодействия в образовании имеют место взаимодействия с субъектами управления образованием и субъектами обслуживания образования, а также с соответствующими вспомогательными средствами. Как сами средства образования, так и взаимодействие посредством этих средств может быть предметом моделирования или проектирования, в результате которых создаются образовательные системы.

Таким образом, системный подход прилагается, соответственно, к образователь-

ным новациям (средствам образования) и к инновационным видам деятельности (взаимодействия). Разные предметы приложения определяют разные типы инновационных систем. Для составления типологии необходимо определиться с ключевыми понятиями новации и инновационной деятельности.

Новация – это нечто новое, не бывшее ранее в сфере образования или педагогике. При этом образовательной новацией не считают любое новшество. Только актуальное, потенциально лично и социально значимое новшество может быть названо образовательной новацией. В этом случае оно органично войдет в соответствующую образовательную систему. Таким образом, мы вычленим следующие признаки образовательных новаций: актуальность; новизна (объективная или субъективная), оригинальность; востребованность; ее потенциальная возможность разрешить обострившиеся противоречия; готовность педагогической науки объяснить данное новшество; диалектическая связь с образовательными системами; приращение научного или субъективного знания. К числу дополнительных требований также следует отнести: направленность на повышение результативности образования (приращения образованности), на совершенствование образовательных процессов и управления ими; на совершенствование образовательного пространства; обеспечение безопасности здоровью субъектов образования.

Под **инновационной деятельностью педагога** будем понимать те аспекты его профессиональной деятельности, предметом которой являются новации. Соответственно, инновационная деятельность включает виды: созидания, освоения, апробации и внедрения. Учебная и самообразовательная деятельность **учащихся и студентов** является инновационной по сути, поскольку цели образования подразумевают овладение учащимися новациями и включение их при этом в инновационные для них виды деятельности. Инновационная деятельность осуществляется в инновационных процессах, этапами которых являются созидание, освоение, апробация и внедрение новации, а компонентами – инновационная деятельность и новация (средство).

Явление в образовании, в котором осуществляется образовательная деятельность (взаимодействие), соответственно, посредством какой-либо новации, называется **инновацией**.

В теории можно различать разнообразные инновационные системы в образовании и педагогике. Следуя известной классификации, свяжем наиболее типичные виды инновационных систем такими видами образовательных систем, как искусственная, естественная и смешанная.

Искусственные образовательные системы – это проекты и модели образовательных процессов, их частей, являющиеся отражением реальности или построенные на основе прогнозов и замыслов.

Искусственная инновационная система – это взаимосвязанное единство проектируемых или моделируемых аспектов образования и инновации в образовании. Элементы инновационной системы – это отраженные аспекты образования. Отдельные элементы или вся система в целом могут отражать явление инновации в образовании.

Искусственная система может составлять новацию с общенаучной (образовательной) точки зрения или относительно конкретного образовательного учреждения. В этом случае она является предметом инновационной деятельности субъектов образования, начиная от ее созидания. Созидание новации для искусственной образовательной системы происходит на стадиях ее зарождения и становления.

Создается искусственная образовательная система, как правило, педагогическими работниками, в формах образовательного стандарта, образовательной программы, дидактического средства, методических рекомендаций и проч. Учитывая это многообразие, состав и структура искусственной образовательной системы не может быть одинаковой для всех систем.

Как созидание, так и все последующие стадии развития искусственной образовательной системы обусловлены внешними факторами, а именно, они во многом являются результатом инновационной деятельности субъектов образования. В то же время, искусственным образовательным системам присуща самоорганизация. Это выражается в том, что, будучи разработанной кем-то, эти системы при их внедрении в образовательные метасистемы, начинают проявлять свойства, включаться в отношения и связи, которые не были предусмотрены в проекте или в модели.

Если при этом субъект стремится описать образовательный процесс как он есть (с эмпирически найденной новацией), то

зарождение искусственной инновационной системы – это начальная стадия отражения (*моделирования*) образовательной действительности, при которой в ходе осмысления реальности, абстрагирования, анализа и других методов происходит выявление элементов, осмысление взаимосвязей между ними. При этом предпринимаются попытки выявления параметров (переменных).

На стадии становления субъект осуществляет поиск «оптимального» числа параметров (параметров должно быть достаточно для того, чтобы отразить образовательную действительность адекватно, но и не слишком много, чтобы можно было учитывать действия всех параметров, измерять, оценивать их). На этой стадии необходимо определить, какие признаки реальности должны быть отражены в модели, как это определит состав модели, выявить наиболее существенные связи между объектами реальности и отразить их в модели. В модели следует также отразить функции отражаемой действительности в образовании. Таким образом, на стадии становления описываются элементы модели, определяются связи между ними, функции.

На стадии зрелости становится возможным дать полную интеграционно-дифференцированную картину реальности: полный состав, структуру и композицию, функции, их зависимость от состава и структуры, основания системы и тенденции ее развития. Определяются основания тождественности части и целого, выявляются системные свойства модели.

Так развивается искусственная образовательная система, если она отражает инновацию, которая уже реализуется в образовательном процессе.

Если же субъект сам созидает новацию, то его деятельность состоит не в отражении существующего образовательного процесса (*моделировании*), а в *проектировании новации*, которая в дальнейшем будет реализована в образовательном процессе. В этом случае зарождение инновационной системы – это начало формализации замысла новатора. Формализация также сопровождается определением параметров, которые адекватно отражают проектируемую действительность. На этой стадии осуществляется аналитическая деятельность для определения оптимального соотношения между адекватностью модели реальности и ее относительной простотой.

Остальные стадии развития искусственной системы соответствуют ранее описанным, однако их контроль осуществляется не по критерию соответствия реальности, а по критерию соответствия замыслу новатора. Кроме того, если в первом случае речь идет об отражении инновационного процесса, уже имеющего место быть в образовании, то в данном случае необходимо организовать и оценить образовательный процесс с использованием инновационной системы.

При этом осуществляется полный набор видов инновационной деятельности. За созданием следует освоение, затем – апробация, потом внедрение, после чего образовательная система теряет признак инновационности. При освоении происходит взаимная адаптация искусственной образовательной системы и условий образовательного учреждения (образовательного пространства), в которые она помещается. При апробации различными характерными для нее методами (экспертизы, публикации и эксперимента) оценивается соответствие искусственной образовательной системы метасистеме, условиям образовательного учреждения (пространства).

Функционально искусственная инновационная система является средством образовательного, в частности, и учебно-педагогического взаимодействия. Однако это не означает единства функционального назначения. Так, искусственные инновационные системы могут быть средствами самообразования, нормативными средствами в образовании, средствами передачи информации, средствами содействия развитию психических функций, качеств образующегося человека, средствами самоорганизации и многими другими средствами.

Эмерджентные свойства искусственной инновационной системы обусловлены, в основном, двумя главными факторами.

Первый из них – специфические особенности функционального назначения системы; цель, ради достижения которой она разрабатывалась. Цель, как системообразующий фактор, обуславливает состав, структуру системы и, как следствие, функции, которые позволят выполнять ее использование в образовательном процессе.

Второй фактор – человеческий, точнее – антропосинергетический. Сущность его состоит в том, что замысел того, каким следует быть средству (искусственной образователь-

ной системе) претворяется в реальность конкретными людьми. Они разрабатывают систему, содействуют взаимной адаптации ее к условиям образовательного пространства, апробируют и принимают решения о необходимости корректив тех или иных ее характеристик. Таким образом, особенности мировоззрения, психики, другие качества субъектов этих видов деятельности накладывают отпечаток на создаваемый ими, как правило, коллективный, продукт. В связи с этим можно говорить о влиянии антропосинергизма на эмерджентные свойства искусственной образовательной системы. Поскольку искусственная образовательная система находится во взаимодействии с людьми в период своего развития, который накладывается на период функционирования системы, эмерджентные свойства также в значительной степени переплетаются и взаимно обуславливаются с ее синергетическими свойствами. Это обусловлено тем, что субъекты, способствующие развитию искусственной образовательной системы, могут быть одновременно и субъектами образовательного процесса, в котором они используется как средство.

Синергетические свойства искусственной образовательной системы проявляются в ее взаимоотношениях с объектами образовательного процесса. Они являются следующими.

Во-первых, искусственная образовательная система становится одним из элементов или одной из подсистем системы используемых средств. В этом смысле она рассматривается в рамках искусственной метасистемы.

Во-вторых, искусственная образовательная система является средством взаимодействия (в первую очередь – учебно-педагогического). В этом смысле она становится элементом человеко-системного взаимодействия и отражается в смешанной метасистеме.

Как разрабатываемое самим людьми средство искусственная образовательная система поддается достаточно детальному осмыслению. Количество значимых параметров не слишком велико. Это позволяет относить искусственную образовательную систему к простым системам. Общими критериями, по которым оценивается сложность инновации, являются: содержательная, операционная, параметрическая, динамическая и композиционная сложность. Для систем,

используемых во взаимодействии людей, вводим также субъективно-человеческую сложность.

Содержательная сложность искусственной инновационной образовательной системы оценивается:

- а) видовым разнообразием новаций, составляющих средство;
- б) их количеством в системе;
- в) структурным и композиционным разнообразием.

Операционная сложность характеризуется количеством инновационных для субъектов образовательного процесса операций, выполняемых при использовании данного средства.

Параметрическая сложность искусственной инновационной системы определяется объемом функций в образовании, которые могут выполняться при ее помощи.

Динамическая сложность измеряется количеством этапов образования, видов учебно-педагогического взаимодействия, при котором целесообразно использовать ту или иную искусственную образовательную систему.

Субъективно-человеческая сложность определяется доступностью, приятием средства субъектами образовательного процесса.

Таким образом, говоря об искусственных инновационных системах, мы имеем в виду, что новация может составлять один из элементов системы в образовании (средство образования, образовательная деятельность, проч.). Отражая (моделируя) реальность, в которой присутствуют элементы инновации, либо, проектируя инновационный образовательный процесс, субъект создает искусственную образовательную систему.

Однако возможны и другие случаи и, соответственно, другие виды инновационных образовательных систем.

Если система отражает деятельность (взаимодействие субъектов образования), образовательный процесс (является проектом или моделью этих аспектов реальности), то в этом случае она является естественной (или смешанной).

«К естественным образовательным системам имеет смысл относить такие проявления образовательной деятельности людей, которые базируются на их сознательно реализуемых стремлениях к достижению целей образования» [15, с. 13].

В образовании естественная образовательная система представляет собой отражение или проект деятельности (взаимо-

действия). Однако, поскольку в образовании, как правило, используются специальные средства (образовательные программы, дидактические средства, разнообразные носители информации – учебники, компьютерные программы и проч.), то говорить об естественных системах можно только отвлеченно. Если в качестве средства используется новация, то, соответственно, образовательная деятельность субъектов образования является инновационной. Естественная инновационная система – это модель или проект инновационной деятельности субъектов образования.

Учащиеся в сфере образования практически постоянно осуществляют инновационную деятельность. Таким образом, относительно учащихся любой проект или модель образовательной системы можно трактовать как инновационную систему. В этом случае пришлось бы отождествлять понятия образовательной системы и инновационной образовательной системы. Поэтому под вторым видом инновационной системой будем понимать образовательную систему, отражающую реальную или проектируемую инновационную деятельность педагогов.

Такого рода инновационные системы также не однозначны. Их можно подразделять на виды в соответствии с видами инновационной деятельности, которые они отражают. По этому критерию инновационные системы подразделяются на образовательные системы, в которых происходит:

- а) созидание новации;
- б) освоение новации;
- в) апробация новации;
- г) внедрение новации.

Компонентами инновационной системы, в которой происходит созидание инновации, могут быть: изучение состояния образовательной системы; выявление противоречий в ней; формулировка проблем; поиск и нахождение новаций, которые могут разрешить проблемы в образовательной системе; обоснование сути новации; разработка идеи новации; разработка проекта (модели) новации. Названные компоненты соответствуют составляющим внешних аспектов инновационной деятельности педагогов. В свою очередь каждый из названных элементов имеет свой элементарный состав.

Как сами новации, так и их назначение – разнообразны. Следовательно, вряд ли можно однозначно задать структуру естественной инновационной системы.

Функции естественных образовательных систем явно обусловлены функциональным назначением деятельности субъектов, отраженных в системе. Развитие естественных образовательных систем, в отличие от развития искусственных образовательных систем, происходит не как результат деятельности субъекта, проектирующего или моделирующего эту систему. Естественным образовательным системам в большей степени присуща самоорганизация. Это обусловлено целенаправленностью, активностью, самостоятельностью субъекта деятельности образования, которая не может быть слишком регламентированной кем-то извне.

Как и искусственная, естественная инновационная система может зарождаться на первых этапах ее моделирования или проектирования.

При моделировании истоками является реальная деятельность субъектов образования, существенные признаки которой сохраняются в модели. Существенность признаков в данном случае определяется по критериям *новизны и имманентности признаков* того или иного вида деятельности.

При проектировании основанием являются ожидания, выдвигаемые требования к деятельности субъектов образования. В проекте находят отражение те особенности, которые, по мнению автора (новатора) позволяют решить имеющиеся проблемы, снизить остроту противоречий, создать более востребованную образовательную систему.

На стадии становления, с одной стороны, происходит уточнение выбранных параметров, неоднократный контроль модели, ее апробация (методами публикации, экспертизы, эксперимента). Если система возникла в результате моделирования уже сложившихся видов деятельности, то на этой стадии соотносятся параметры смоделированной деятельности с реальными признаками выполняемой деятельности. Для спроектированной деятельности параметры соотносятся с деятельностью, осуществляемой в образовательном процессе в соответствии с инновационными требованиями, в экспериментальных условиях. Возможен контроль проекта без его практического реализации, путем рассмотрения мнений специалистов, экспертов.

Сопоставление с реальностью в процессе становления придает естественной системе признак самоорганизации, поскольку этим признаком в полной мере обладает деятель-

ность. Определяясь сущностными свойствами субъектов деятельности, их особенностями, целями и др., деятельность, даже регламентированная условиями эксперимента, развивается естественным путем, часто отклоняются от траектории, заложенной в модели или проекте, подчиняясь в большей степени присущей ей внутренней логике.

В результате сопоставления признаков, параметров модели с реальной деятельностью, осуществляемой в сложившихся либо экспериментальных условиях, происходит накопление качеств элементов, их «отождествление с целым», т.е. приобретение особенностей, соотносимых с системными свойствами. Таким образом, идут процессы дифференциации (усиление качества «тождественности каждого элемента системе», укрепления его специфики, приобретения системой свойств, отличающих ее от других систем) и интеграции (укрепления связей между элементами, приобретение всеми элементами качества «тождественности одной и той же системе», возникновение системных свойств).

Возникновение структуры приводит к поиску устойчивого места инновационной подсистемы в образовательной системе, определенности выполняемых ею функций.

На стадии зрелости процессы интеграции и дифференциации можно считать завершенными, и вышеназванные признаки складываются в системе, приобретая относительную устойчивость.

Эмерджентные свойства естественных образовательных систем обусловлены целями, содержанием деятельности участников образования и их сущностными свойствами.

Синергетические свойства естественных образовательных систем обусловлены целями, размерностью, направленностью и содержанием взаимодействия субъектов инновации в реальном или проектируемом образовательном процессе. Синергетические свойства обусловлены, с одной стороны, тем, что моделируемая или проектируемая инновационная деятельность обусловлена сущностными свойствами ее субъекта. С другой стороны, синергетические свойства – проявления функционирования системы и ее взаимодействия с другими системами, естественными или искусственными.

Будучи обусловлена сущностными свойствами всех взаимодействующих субъектов, характеризующаяся высокой степенью эн-

тропии, естественная инновационная система является сложной или сверхсложной.

Содержательная сложность естественной инновационной образовательной системы оценивается:

- а) видовым разнообразием новаций, составляющих средство;
- б) их количеством в системе;
- в) их структурным и композиционным разнообразием;
- г) размерностью инновационной деятельностью;
- д) количеством взаимодействующих субъектов;
- е) разнообразием видов взаимодействия.

Операционная сложность естественной инновационной системы характеризуется количеством составляющих деятельность инновационных для субъекта действий.

Ее параметрическая сложность измеряется:

- а) объемом выполняемых в ходе инновационной деятельности функций в образовательном процессе;
- б) результативностью инновационной деятельности (по критериям, характеризующим продукт).

Динамическая сложность – это число этапов и количество видов инновационной деятельности на каждом из них.

Субъективно-человеческая сложность определяется сущностными свойствами каждого субъекта, их совместимостью и готовностью к сотрудничеству. Субъектно-человеческая сложность представляет собой проявление и эмерджентных, и синергетических свойств в системе.

Системы, в которых отражены связи и отношения естественных и искусственных образовательных систем, называют *смешанными*. Такого рода системы отражают человеко-системное взаимодействие в образовательном процессе (модели), либо являются проектами образовательного процесса.

Элементами их являются искусственные инновационные системы и естественные инновационные системы, включающие в себя интеграцию инновационной и традиционной деятельности участников образования.

Структуры смешанных инновационных систем могут быть различными. В значительной мере это зависит и от входящих в эти структуры элементов. В некоторых случаях смешанные системы могут не включать искусственных инновационных систем.

Однако в большинстве случаев, когда они применяются в образовательном процессе в качестве средства, имеет место взаимодействие между естественными и искусственными образовательными процессами.

Функции смешанных инновационных систем, с одной стороны, – это функции, характерные для образовательных систем. С другой стороны и дополнительно к ним, – это функции приведения образовательного процесса в состояние зрелости и, следовательно, в состояние относительной устойчивости.

Развитие смешанных инновационных систем – это производная развития составляющих ее искусственных и естественных инновационных систем. Однако это не означает, что она пассивно развивается вследствие их развития. Смешанная инновационная система имеет свои цели, свое функциональное назначение, и это определяет направление и стадийность ее развития.

Объединяя в себе искусственные и естественные системы, смешанная инновационная система развивается под воздействием как *внутренних факторов* (самоорганизация), так и под воздействием *внешних факторов* (в результате вмешательства субъектов образования, представителей науки, администрации и проч.).

Зарождение смешанной инновационной системы – это зарождение искусственных и естественных инновационных систем, ее составляющих, и некоторых связей между ними. Например, это могут быть соиздание новации (новация представляет собой естественную инновационную систему) и деятельность и взаимодействие людей, участвующих в соиздании (естественные инновационные системы). При этом завязываются связи не только между инновационными системами, но и с иными искусственными и естественными системами, которые ранее уже функционировали в образовательном процессе и с которыми новые элементы не вступили в противоречие.

Дальнейшее становление смешанных инновационных систем означает следующие изменения в них. Во-первых, накапливаются эмерджентные качества элементов (как развивающихся инновационных систем). Это происходит одновременно со становлением их состава, структуры, композиции и функций. Во-вторых, устанавливаются связи как с инновационными, так и с ранее сложившимися элементами образовательной

системы. Причем, существовавшие ранее элементы и связи могут исключаться и разрушаться. Могут отпасть и те элементы и связи, которые оказались противоречащими складывающейся сущности (системным свойствам). В-третьих, это сопровождается более четкой определенностью эмерджентных свойств смешанной инновационной системы и все больше проявляющейся качественной общностью части и целого. В-четвертых, укрепляющаяся целостность проявляется и во внешних взаимодействиях, вследствие чего определяются и приобретают большую устойчивость функции смешанной инновационной системы.

Наращивание дифференциально-интеграционных процессов и тождественности целого и части приводит к зрелому состоянию смешанной инновационной системы, характеризующейся достижением ею целостности.

Смешанные системы относятся к разряду сверхсложных. Соответственно, им присущи характерные признаки сверхсложных систем. Прежде всего, это признаки диффузности системы: в системе имеет место большое число переменных и факторов, которые вряд ли могут быть в полной мере учтены; отдельные подсистемы и проявления не могут быть полностью и во всем разнообразии описаны; не все они имеют инвариантную природу, многие могут исчезать и появляться; функции системы обусловлены взаимодействием с окружением и меняющимися свойствами внутренних подсистем; внутренние связи чрезвычайно многообразны, образуют подструктуры и уровни, включают как инвариантные, так и вариативные. Сверхсложность смешанных инновационных систем дает о себе знать уже на стадии их зарождения. Она проявляется в одновременном зарождении множества инновационных систем, которые в нее входят, причем различных по видам. Возникающие при этом связи также различны по типологии. При этом они вариативны и неоднозначны. Крайне низкая степень неопределенности смешанных инновационных систем, как признак их сверхсложности, есть результат не только невероятно большого числа элементов и связей между ними, а также их изменчивости, но и влиянием антропосинергетических факторов.

Все названные ранее виды сложности присущи смешанным инновационным систе-

мам, образуя комбинации и повышая сложность на порядки.

Содержательная сложность смешанных инновационных образовательных систем обусловлена:

- а) сложностью ее элементов;
- б) их количеством в системе;
- в) их структурным и композиционным разнообразием.

Операционная сложность смешанной инновационной системы характеризуется размерностью синергетических проявлений элементов и внешних связей системы.

Параметрическая сложность смешанных систем определяется по:

- а) размерности и диапазону выполняемых в системе функций в образовании;
- б) результативности образовательного процесса (по критериям, характеризующим продукт).

Динамическая сложность определяется стадиями развития элементов и подсистем смешанной инновационной системы, стадиями и этапами реализации функций, размерностью инноваций на каждом этапе.

Субъективно-человеческая сложность определяется субъективной индивидуальной и групповой способностью людей в смешанной системе реализовать обязательные и желаемые компетенции, а также возможностью их самореализации в рамках системы. Значимыми являются критерии психологической комфортности, согласованности действий, отсутствия конфликтных ситуаций, компромиссности, непротиворечивости. Следствием является устойчивость системы, медленные темпы нарастания в ней различных видов напряженности и отсутствие обострения противоречий.

Следует отметить, что для сверхсложных систем характерно динамическое изменение сложности, например, в процессе развития и при реализации разных функций.

Выявленные характеристики инновационных систем могут быть конкретизированы относительно различных видов образовательных систем, выявленных по основаниям «ступень образования» или «аспект образовательного взаимодействия». В частности, можно говорить об инновационных системах среднего образования, профессионального образования, повышения квалификации; об инновационных системах воспитания, здоровьесбережения и проч. Все они имеют

специфические характеристики, обусловленные их назначением. Исследование видов систем по этим основаниям может стать предметом новых статей.

Литература

1. Аверьянов, А.Н. Системное познание мира / А.Н. Аверьянов. – М.: Политиздат, 1985. – 263 с.
2. Беликов, В.А. Философия образования личности: Деятельностный аспект: монография / В.А. Беликов. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 357 с.
3. Блауберг, И.В. Философский принцип системности и системный подход / И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин // Вопросы философии. – 1978. – № 8. – С. 39–53.
4. Диалектика познания сложных систем / под ред. В.С. Тюхтина. — М.: Мысль, 1988. – 316 с.
5. Добронравова, И.С. Синергетика: становление нелинейного мышления / И.С. Добронравова. – Киев: Лыбидь, 1990. – 147 с.
6. Ильин, В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс) / В.С. Ильин. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
7. Князева Е.Н. Антропный принцип в синергетике / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 62–79.
8. Конаржевский, Ю.А. Система. Урок. Анализ / Ю.А. Конаржевский. – Псков: ПО-ИПКРО, 1996. – 440 с.
9. Конаржевский, Ю.А. Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе: учебное пособие / Ю.А. Конаржевский. – Челябинск: ЧГПИ, 1986. – 135 с.
10. Королев, Ф.Ф. Системный подход и возможность его применения в педагогике / Ф.Ф. Королев // Проблемы теории воспитания. Часть 1. Воспитание как предмет исследования. – М., 1974.
11. Котлярова, И.О. Инновации в образовательных учреждениях / И.О. Котлярова. – Челябинск: Образование, 1998. – 89 с.
12. Кузьмин, В.П. Системность как ступень научного познания / В.П. Кузьмин // Системные исследования. – М.: Наука, 1973. – 304 с.
13. Новик, И.Б. О моделировании сложных систем. Философский очерк / В.П. Кузьмин. – М.: Мысль, 1965. – 335 с.
14. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

Основания педагогики: методология, понятия, теории

15. Сериков, Г.Н. *Образование: аспекты системного отражения* / Г.Н. Сериков. – Курган: Зауралье, 1997. – 464 с.

16. *Советский энциклопедический словарь*. – М.: Советская энциклопедия, 1984. – 1600 с.

17. Таланчук, Н.М. *Воспитание – синер-*

гетическая система ориентированного человековедения / Н.М. Таланчук. – Казань: Дом печати, 1998. – 135 с.

18. Уемов, А.И. *Системный подход и общая теория систем* / А.И. Уемов. – М.: Мысль, 1978. – 272 с.

Поступила в редакцию 4 апреля 2008 г.

ПРИНЦИПИАЛЬНЫЕ УСТАНОВКИ СУБЪЕКТУ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ

Г.Н. Сериков
ЮУрГУ

Охарактеризованы принципиальные установки как для представителей администрации, так и для сотрудников конкретного образовательного учреждения. Установки разработаны в соответствии с гуманно ориентированной системно-синергетической методологией. Предполагается, что следование всех субъектов управления принципиальным установкам позволит вовлечь учащихся в системно организованное управление образовательным учреждением.

Ключевые слова: принципиальные установки, образовательное учреждение, управленческая культура, партнерство, регулируемое эволюционирование.

Имея в виду ведущую роль субъекта в управлении образовательным учреждением, следует определиться с принципиальными установками, относящимися к исполнению ими управленческих компетенций [1, 8, 10 и др.]. Речь идет о специфических правилах, которые следует класть в основу интегративной деятельности субъекта управления образовательным учреждением. Соблюдать эти правила рекомендуется всем тем, кто претендует на исполнение управленческих компетенций в образовательном учреждении.

Целесообразность принципиальных установок субъекту управления образовательным учреждением обосновывается необходимостью единения, прежде всего, сотрудников, как представителей целостного субъекта, в исполнении управленческих компетенций. Руководствуясь общими принципиальными установками в управлении образовательным учреждением, администрация и сотрудники могут претворять в действительность единые подходы относительно влияния на жизнедеятельность учащихся. Это, естественно, способствует взаимопониманию между сотрудниками, становлению между ними сотрудничества в профессиональной деятельности. Оказываясь сориентированными на единые правила участия в управлении образовательным учреждением, сотрудники находят в них элементы определенности относительно исполнения вверенных им управленческих компетенций.

В то же время, жизнедеятельность сотрудников в образовательном учреждении, осуществляющаяся в соответствии с определенными принципиальными установками, яв-

ляется предпосылкой целостного (согласованного) влияния на жизнедеятельность учащихся (школьников, студентов, слушателей курсов повышения квалификации и прочих). Речь идет о том, что жизнедеятельность учащихся в образовательном учреждении оказывается происходящей в условиях, соответствующих содержанию общих принципиальных установок. Это определенно способствует тому, что учащиеся будут адаптироваться к соответствующим условиям своей жизнедеятельности в образовательном учреждении. При этом важно, чтобы, адаптируясь к условиям жизнедеятельности в образовательном учреждении, учащиеся не теряли бы своей индивидуальности, могли бы самореализовываться, находясь в соответствующих условиях. Следовательно, в принципиальных установках субъекту необходимо отражать правила вовлечения учащихся в процесс управления образовательным учреждением.

Изложенные в статье принципиальные установки субъекту управления образовательным учреждением являются следствиями гуманно ориентированной системно-синергетической методологии [3, 13 и др.]. Условно эти установки можно разделить на две части. В одной из них изложены установки, относящиеся к основным направлениям согласованного управления образовательным учреждением. Речь идет об ориентирах на становление управленческой культуры сотрудников, о приобщении учащихся к управлению образовательным учреждением, а также о социальной защите сотрудников и учащихся. Другая часть установок относится к изложению правил осуществления управления образователь-

ным учреждением. Это установки на учет реалий образовательного учреждения, на сочетание лидерства и партнерства, на рефлексию и на регулируемое эволюционирование. В целом же изложенные в статье принципиальные установки субъекту служат предпосылкой систематизации управления образовательным учреждением. Охарактеризуем каждую установку в отдельности.

Установка – *ориентироваться на становление управленческой культуры сотрудников* – относится как к администрации образовательного учреждения, так и к его сотрудникам. Дело в том, что, с одной стороны, администрация, как субъект внешнего влияния на профессиональную деятельность сотрудников в соответствии с этой установкой обязывается целенаправленно содействовать позитивному развитию управленческой культуры сотрудников. Целесообразность этого утверждения обусловлена необходимостью включения управленческого ресурса сотрудников в общий ресурс управления образовательным учреждением [2, 11, 14, 15 и др.]. Поэтому забота администрации о росте управленческого ресурса сотрудников образовательного учреждения не должна вызывать сомнения. Управленческая же культура сотрудников как признак их готовности к управлению является предпосылкой роста управленческого ресурса целостного субъекта управления образовательным учреждением.

С другой стороны, каждый сотрудник, как субъект своей жизнедеятельности, побуждаемый извне к увеличению своего вклада в управление образовательным учреждением, стоит перед выбором отклика на усилия администрации по становлению управленческой культуры. Понятно, что его отклики могут быть самыми разными. Однако если в образовательном учреждении созданы условия, благоприятные для развития управленческой культуры сотрудников, то им вряд ли имеет смысл игнорировать их (эти условия). Ведь приоритет управленческой культуры сотрудников в их профессиональной деятельности инициирован администрацией. Поэтому она вправе определять перспективы работы сотрудников в данном образовательном учреждении в зависимости от откликов каждого из них на их усилия по содействию становлению управленческой культуры сотрудников. Имея это в виду, сотрудники вполне могут принять к исполнению установку на становление собственной управленческой культуры.

Чтобы принципиальная установка субъекту на становление управленческой культуры сотрудников исполнялась, необходимо определиться с понятием «управленческая культура сотрудника образовательного учреждения». Опираясь на трактовку культуры как степени (уровня) развития социальных ценностей, под управленческой культурой сотрудника будем понимать уровень их готовности к исполнению управленческих компетенций в образовательном учреждении, соответствующий поставленным целям управления образовательным учреждением. Одним из признаков управленческой культуры сотрудника образовательного учреждения является его компетентность, относящаяся к управляемому объекту, к методологии и теории управления им, а также к опыту управления. Другим признаком управленческой культуры сотрудника образовательного учреждения является его процессуальная состоятельность, проявляющаяся в умениях целенаправленно и своевременно влиять на управляемый объект.

Управленческая культура сотрудника образовательного учреждения характеризуется и личностными признаками. В ней отражены нравственные позиции и инициативность в исполнении его компетенций в процессе управления образовательным учреждением. Благодаря нравственности и инициативности сотрудник способен исполнять управленческие компетенции не формально, а вкладывая все развившиеся ресурсы (с полной отдачей своих ресурсов). Благодаря нравственности сотрудник как-то откликается на влияние извне, в той или иной мере проявляет свою инициативность в исполнении управленческих компетенций, возложенных на него. Поэтому нравственность и инициативность характеризуют его управленческую культуру с неформальной стороны.

Таким образом, управленческая культура сотрудника предопределяет вклады каждого из них в процесс управления образовательным учреждением. Отсюда понятна целесообразность принципиальной установки субъекту управления образовательным учреждением на становление управленческой культуры сотрудников. Речь, по сути, идет о том, что администрация и сотрудники образовательного учреждения, опирающиеся на гуманно ориентированную системно-синергетическую методологию, должны совместно заботиться о развитии собственной управленческой культуры

как о росте нематериального ресурса осуществления процесса управления образовательным учреждением. Для этого им необходим специальный ориентир, в качестве которого может выступить образ высокого (может быть, – идеализированного) уровня управленческой культуры сотрудника образовательного учреждения.

Этот уровень управленческой культуры сотрудников образовательного учреждения отличается их компетентностью, характеризующейся широким кругозором философских знаний. В первую очередь, это относится к гносеологии, эпистемологии и методологии. Соответствующий сотрудник способен свободно ориентироваться в теориях философии, определяться с личной позицией относительно выбора теоретических оснований управления образовательным учреждением (его отдельными элементами). Он должен быть убежден в целесообразности опоры на гуманизм в управлении образовательным учреждением, а также на принципы синергизма и системности. В сознании компетентного на высоком уровне сотрудника образовательного учреждения не только прояснились обобщенные знания об управлении, но и обострились его потребности творчески пользоваться компетентностью в процессе исполнения управленческих компетенций.

Высокая компетентность сотрудника образовательного учреждения является внутренней предпосылкой развития его процессуальной состоятельности в исполнении управленческих компетенций. Соответствующий сотрудник способен ориентироваться в философских учениях, сознательно становится на определенную концепцию. Более того, опираясь на философскую позицию, сотрудник способен обоснованно пользоваться своей компетентностью в различных аспектах исполнения управленческих компетенций. Он способен предлагать новации, соответствующие целям управления образовательным учреждением. Такой сотрудник проявляет свои умения в установлении партнерства с коллегами, с учащимися, с общественностью, как-то связанной с функционированием образовательного учреждения.

Высокий уровень управленческой культуры сотрудников образовательного учреждения отличают их личностные и индивидуальные качества. Из личностных качеств сотрудника образовательного учреждения особо выделяется его нравственность. Дело в том, что

нравственность сотрудника образовательного учреждения находится «в поле зрения» учащихся. Поэтому, имея в виду поговорку «каковы сами, таковы и сани», правомерно утверждать, что нравственность сотрудника образовательного учреждения должна быть на высоте. Только высоконравственный сотрудник образовательного учреждения может способствовать примером своего поведения образованию учащихся, уважающих нормы социального общежития и стремящихся к социально приемлемому образу жизнедеятельности. Сотрудник с высоким уровнем нравственности честно, добросовестно и с полной отдачей своих ресурсов исполняет возложенные на него компетенции.

Индивидуальность человека проявляется в его самореализации, где он свободно пользуется собственной инициативностью. Представляется, что высокий уровень управленческой культуры сотрудника образовательного учреждения предполагает свободное проявление его инициативности в процессе исполнения управленческой компетенции. Это достижимо лишь тогда, когда сотрудник самореализуется в процессе своей жизнедеятельности в образовательном учреждении. В частности, это относится и к исполнению им своих управленческих компетенций. Проявляя инициативность, направленную на достижение целей управления образовательным учреждением, сотрудник самостоятельно находит управленческие решения для себя, способствующие претворению целей в реальность. Его инициативность не является обязанностью, а проявляется в соответствии с высокой нравственностью, «по зову души».

Понятно, что изложенные выше признаки сотрудника образовательного учреждения с высоким уровнем управленческой культуры не должны рассматриваться как догмат. В этих признаках можно отражать лишь социально ценные представления об управленческой культуре. Тем не менее, сформулированные признаки высокой культуры сотрудников образовательного учреждения имеет смысл взять за одно из ведущих оснований деятельности субъекта управления, направленной на становление (на прогрессивное развитие) управленческой культуры сотрудников. Соответствующий образ высокого уровня управленческой культуры сотрудников вносит определенность в понимание субъектом цели управления образовательным учреждением в данном направлении. Эта цель состоит в при-

ближении реальной управленческой культуры сотрудников к ее идеализированному образу.

В трактовке высокого уровня управленческой культуры сотрудников образовательного учреждения намеренно не указана определенная философская платформа, в соответствии с которой следовало бы конкретизировать соответствующий образ. Дело в том, что традиционный плюрализм в выборе оснований построения педагогических знаний, вообще говоря, допускает выбор различных философских оснований. Вставая, например, на позицию гуманно ориентированной системно-синергетической методологии, можно определеннее проинтерпретировать признаки высокого уровня управленческой культуры сотрудников образовательного учреждения. Такая задача не стоит только потому, что ее решение отнесено к компетенции ведущего субъекта управления образовательным учреждением. Речь, скорее всего, должна вестись о субъекте федерального уровня хотя бы для того, чтобы обеспечить единое управление образованием в государстве. Пока нет такой государственно-общественной установки, каждый субъект управления образовательным учреждением имеет право самостоятельно определяться с уточнением образа высокого уровня управленческой культуры сотрудников.

Определенность в интерпретации высокого уровня управленческой культуры сотрудников позволяет субъекту управления намечать меры своего влияния на ее прогрессивное развитие. При этом каждый сотрудник вовлекается в процесс проектирования и исполнения управленческих решений, относящихся к становлению его личной управленческой культуры до уровня, выше реально достигнутого ранее. Такое управленческое решение исполняется в совмещении с иными компетенциями каждого сотрудника. Как субъект своей деятельности он, исполняя свои компетенции в образовательном учреждении, одновременно сориентирован на рост уровня собственной управленческой культуры. При этом иерархически ведущий субъект управления образовательным учреждением обязывается всемерно помогать подчиненным ему сотрудникам в этом.

Итак, принципиальная установка субъекту управления образовательным учреждением, обязывающая его способствовать становлению (росту уровня) управленческой культуры сотрудников, относится и к администрации, и к каждому из них. Ее исполнение воз-

можно лишь при внесении определенности в понимание соответствующей цели. Идеализированный образ высокого уровня управленческой культуры сотрудников образовательного учреждения является предпосылкой внесения определенности в цели управления образовательным учреждением, а также в содержание, в методы и формы их достижения. Соответствующая принципиальная установка позволяет мобилизовывать усилия сотрудников на обогащение нематериального ресурса управления образовательным учреждением.

Установка субъекту управления образовательным учреждением – *приобщать учащихся к управлению* – обусловлена государственно-общественным заказом на образование человека [4 и др.]. Речь идет о том, что государство и общество, сориентированные на развитие демократии, явно заинтересованы в том, чтобы учащиеся готовились к управлению в разных аспектах своей жизнедеятельности. Осуществлению этого элемента государственно-общественного заказа способствует и природоопределенная предпосылка человека – склонность к проявлению своей субъектности. В образовательном учреждении важно направлять соответствующие задатки в социально значимое русло. Наконец, потенциал субъектности учащихся, реализуясь, может стать заметной частью нематериального ресурса целостного субъекта управления образовательным учреждением.

Отсюда понятна целесообразность выдвижения принципиальной установки субъекту управления образовательным учреждением, состоящей в том, чтобы приобщать учащихся к управлению. Это означает, что объединенный субъект управления образовательным учреждением ставит перед собой двуединую цель. С одной стороны, эта цель состоит в подготовке учащихся к управлению, а с другой, – в вовлечении их в процесс управления образовательным учреждением. Соответствующая двуединая цель является одним из элементов целей управления образовательным учреждением.

В достижении этой цели разграничиваются компетенции администрации и сотрудников. Администрация берет на себя компетенции, относящиеся к созданию образовательного пространства, в пределах которого сотрудники могли бы приобщать, а учащиеся, – приобщаться к управлению. Речь идет о нормативно регламентирующих, перспективно ориентирующих, деятельностно-стимулирующих

щих и коммуникативно-информационных условиях приобщения учащихся к управлению. Администрация же координирует взаимодействия между сотрудниками, а также сотрудниками и учащимися в процессе их приобщения к управлению. Она как бы извне руководит процессом приобщения учащихся к управлению. Основная же роль принадлежит сотрудникам, компетенции которых также разграничиваются.

Педагогам поручается подготовка учащихся к управлению, которая нацеливается на становление готовности каждого из них к самоуправлению, прежде всего, образовательной деятельностью. Это, естественно, обязывает педагогов вступать в субъект-субъектное взаимодействие с учащимися в образовательном процессе. Более того, по мере роста уровня готовности учащихся к самоуправлению педагогическое вмешательство в образовательную деятельность учащихся должно уменьшаться. Самоуправление же учащихся нацеливается на педагогически сопровождаемое самоуправление и на самореализацию в условиях соответствующего образовательного пространства. На определенном уровне становления готовности учащихся к самоуправлению педагогическое сопровождение образовательной деятельности приобретает признаки партнерства в соуправлении образовательной деятельностью учащихся.

Вовлечение же учащихся в процесс управления образовательным учреждением осуществляется как педагогами, так и иными категориями сотрудников. Пользуясь собственными ресурсами, администрация и сотрудники побуждают учащихся к принятию на себя определенных управленческих компетенций. Как правило, речь идет об использовании групповых форм самоуправления учащихся в управлении образовательным учреждением. Администрация наделяет самоуправление учащихся определенными управленческими компетенциями, относящимися не только к их образовательной деятельности, но и к иным аспектам жизнедеятельности в образовательном учреждении (досуг, отдых, культурно-массовая работа и др.). В отдельных случаях назначаются кураторы исполнения учащимися своих управленческих компетенций в образовательном учреждении.

Посредством вовлечения учащихся в процесс управления образовательным учреждением расширяется спектр их компетенций по сравнению с компетенциями управления

образовательной деятельностью в образовательном процессе. Развившаяся готовность к самоуправлению образовательной деятельностью обогащается опытом самоуправления иными аспектами жизнедеятельности в образовательном учреждении. Поэтому готовность учащихся к управлению образовательным учреждением приобретает обобщенные признаки. В этом состоит преимущество достижения двуединой цели управления образовательным учреждением, относящейся к приобщению учащихся к управлению по сравнению с их подготовкой к самоуправлению образовательной деятельностью.

Вообще говоря, принципиальная установка субъекту на приобщение учащихся к управлению относится к любым типам и видам образовательных учреждений. Понятно, что в зависимости от функционального назначения того или иного образовательного учреждения находится и характер приобщения учащихся к управлению. Опираясь на принцип непрерывности образования человека, правомерно сделать вывод о целесообразности перманентного приобщения учащихся к управлению. Его следует осуществлять на основе преемственности с достигнутым каждым из них уровнем готовности к самоуправлению и личным опытом участия в управлении образовательным учреждением. В таком смысле принципиальная установка на приобщение учащихся к управлению выходит за пределы компетенций субъекта управления конкретным образовательным учреждением.

Тем не менее, субъект каждого образовательного учреждения может руководствоваться преемственностью в процессе исполнения этой принципиальной установки. Речь идет о том, что, приобщая учащихся к самоуправлению, следует учитывать состояние готовности каждого из них к управлению образовательным учреждением. Чтобы делать это определенно, надо уточнить соответствующее понятие. В обобщенном плане под готовностью учащихся к управлению образовательным учреждением понимается целостность, состоящая из двух элементов. Это – готовность к самоуправлению и личный опыт учащихся к управлению образовательным учреждением в рамках групповых форм самоуправления. Единство этих элементов является нематериальным ресурсом каждого учащегося, опираясь на который, он способен исполнять определенные управленческие компетенции в образовательном учреждении.

Готовность учащегося к самоуправлению представляет собой аспект его образованности. Действительно, готовность к самоуправлению образовательной деятельностью является одним из следствий (результатов) педагогически сопровождаемого образовательного процесса, одной из целей которого является приобщение учащихся к управлению. В результате же образовательного процесса развивается специфическое свойство учащихся, состоящее в их способностях пользоваться усвоенным социальным опытом в образовательной деятельности. В этом смысле готовность учащихся к самоуправлению образовательной деятельностью является составной частью их образованности, развивающейся в образовательном процессе, направленной на приобщение учащихся к управлению. Отсюда понятно, что готовность к самоуправлению образовательной деятельностью можно обнаруживать по критериям образованности (осведомленность, сознательность, действенность и умелость).

Опираясь на состоявшуюся готовность к самоуправлению образовательной деятельностью, учащийся привлекается к управлению иными аспектами функционирования образовательного учреждения. Тем самым, он получает личный опыт в управлении образовательным учреждением, который предстает как своеобразный синтез разных аспектов его жизнедеятельности. В каждом из них учащийся как-то проявляет свою субъектность. Ее результаты оставляют определенный след (отпечаток) во внутреннем мире учащегося. Успехи проявившейся субъектности укрепляют уверенность в себе, а неудачи служат предостережением об опасностях. Под влиянием успехов и неудач во внутреннем мире учащегося складывается некое психическое состояние. Оно влияет на проявления в ближайшей перспективе собственной субъектности учащегося. В таком плане личный опыт управления как-то сказывается на исполняемых учащимися управленческих компетенциях. Следовательно, личный опыт характеризует готовность учащегося к управлению образовательным учреждением в аспекте уверенности в исполнении тех или иных управленческих компетенций.

В единстве готовность к самоуправлению с личным опытом участия в управлении образовательным учреждением характеризует результаты приобщения учащихся к управлению. С одной стороны, соответствующие ре-

зультаты относятся к тем аспектам функционирования образовательного учреждения, на которые оказывалось управленческое влияние учащихся. Это та атмосфера образовательного пространства, которую создают учащиеся, проявляя в действии свою готовность к управлению образовательным учреждением. Она может быть самой разнообразной, что во многом зависит от самих учащихся, от поддержки их начинаний со стороны педагогов, иных сотрудников образовательного учреждения. Именно педагогически сопровождаемое приобщение учащихся к управлению выражается в тех или иных результатах функционирования образовательного учреждения.

Исполнение администрацией и сотрудниками принципиальной установки на приобщение учащихся к управлению существенно зависит от целостности педагогического сопровождения. Речь идет о своеобразном партнерстве администрации, педагогов, иных сотрудников образовательного учреждения во взаимно согласованном сопровождении участия учащихся в управлении образовательным учреждением. Начиная с педагогов, способствующих становлению готовности учащихся к самоуправлению образовательной деятельностью, продолжая взаимодействием педагогов с иными сотрудниками по вовлечению учащихся в управление функционированием образовательного учреждения, можно обеспечить системность управленческой деятельности учащихся. Координацию партнерства между педагогами и иными сотрудниками призвана осуществлять администрация образовательного учреждения.

Тогда, с другой стороны, целостное приобщение учащихся к управлению обусловит результаты развития у них специальных качеств, характеризующиеся обогащением внутренних ресурсов самоуправления своей жизнедеятельностью. Именно поддержка со стороны администрации, педагогов и иных сотрудников образовательного учреждения, выстроенная системно, оказывает решающее влияние на развитие готовности учащихся к самоуправлению различными аспектами своей жизнедеятельности. Разумеется, позитивные отклики со стороны учащихся «на призывы» (на осуществляемое сопровождение процесса участия в управлении) совершенно необходимы. Собственно, для этого и нужно профессиональное сопровождение жизнедеятельности учащихся в образовательном учреждении.

В целом, принципиальная установка субъекту на приобщение учащихся к управлению, адресованная администрации и сотрудникам образовательного учреждения, определенно относится и к учащимся. Дело в том, что исполнение этой установки со стороны администрации и сотрудников образовательного учреждения влияет на учащихся, на их отклики. Как сознательно действующие субъекты совей жизнедеятельности, учащиеся избирательно откликаются на влияние извне. Поэтому осознанные учащимися позитивные отклики на усилия администрации и сотрудников образовательного учреждения правомерно считать предпосылкой интеграции их ресурсов в целостный ресурс субъекта управления образовательным учреждением. В таком смысле приобщение учащихся к управлению образовательным учреждением также является одним из целевых приоритетов для целостного субъекта.

Следующая установка состоит в том, чтобы *обеспечивать паритет становления образованности учащихся с безопасностью их жизнедеятельности*. Формально образовательные учреждения существуют ради образования учащихся, т.е. развития их внутреннего мира в соответствии с социальными ценностями. Интегративной характеристикой образования человека является его образованность, понимаемая как его развившееся свойство, проявляющееся в способностях пользоваться в различных аспектах жизнедеятельности усвоенным социальным опытом (в том числе, и отраженным в содержании образования). В образовательных учреждениях человек (учащийся) образуется (развивается его образованность) на основе участия в реализации заранее определенного проекта (образовательной программы). Одним из результатов этого являются изменения в образованности учащихся.

Однако даже само участие учащихся в реализации образовательных программ предполагает существенные усилия с их стороны ради усвоения содержания образования. Образовательная деятельность учащихся вызывает утомление, тревожность, иные эмоциональные переживания, что сказывается на их здоровье, на отношении к образованию. Кроме того, различные условия пребывания учащихся в образовательном учреждении также определенным образом влияют на их здоровье, а в экстремальных ситуациях составляют угрозу жизни. Понятно, что образованность человека в ущерб его здоровью, а тем более, с

угрозой для жизни, бессмысленна. Поэтому следует искать «золотое сечение» в соотношении образованности и безопасности жизнедеятельности учащихся в образовательном учреждении [9, 12, 13 и др.].

С позиции гуманно ориентированной системно-синергетической методологии образованность человека, его здоровье, безопасный образ жизнедеятельности являются равнозначными ценностями. Следовательно, в соотношении между ними признается паритет (равнозначность). Имея это в виду, целесообразно выдвинуть принципиальную установку субъекту управления образовательным учреждением на обеспечение паритета между становлением образованности учащихся и безопасностью их жизнедеятельности. Сама по себе эта установка должна быть приоритетной (ведущей) для субъекта управления образовательным учреждением. Однако ее осуществление реализуется администрацией и сотрудниками, опирающимися на общую управленческую культуру, а также учащимися в соответствии с их готовностью к самоуправлению своей жизнедеятельностью. Поэтому данная установка базируется на двух предыдущих.

Опираясь на управленческую культуру, администрация и сотрудники образовательного учреждения призваны исполнять свои компетенции в соответствии с установкой на поиск и соблюдение паритета между становлением образованности учащихся и безопасностью их жизнедеятельности. В процессе исполнения этой установки каждый сотрудник наделяется не только определенными компетенциями, но и обязывается соблюдать нормативные ограничения (нормы и правила) пребывания учащихся в образовательном учреждении. Сочетание компетенций и нормативных ограничений регламентируется в целом в сфере образования, а в образовательных учреждениях, – конкретно. Администрация каждого образовательного учреждения обязана строго руководствоваться установленным регламентом.

Педагогам образовательного учреждения, как правило, вменяются компетенции в оказании содействия учащимся в процессе становления их образованности до уровня не ниже нормативного при соблюдении ограничений на образовательную нагрузку. В этом плане перед педагогами стоит задача сопровождать образовательную деятельность учащихся так, чтобы они успешно справлялись с усвоением содержания образования при условии не-

ухудшения их здоровья и отношения к образовательному процессу. Решение этой задачи определенно зависит от управленческой культуры педагогов, в частности, выражающейся в профессионально грамотном упорядочении образовательной нагрузки каждого учащегося в зависимости от тенденций его общего развития (в частности, образованности, здоровья и отношения к образованию).

Кроме того, педагоги призваны способствовать становлению готовности учащихся к самоуправлению образовательной деятельностью. Речь идет о приобщении учащихся к управлению педагогически сопровождаемым образовательным процессом так, чтобы, самостоятельно усваивая содержание образования, каждый из них руководствовался бы паритетом образованности и безопасности собственной жизнедеятельности. В этом плане педагоги призваны опираться на партнерство не только между собой, но и во взаимодействии с учащимися. Наделяя учащихся определенными управленческими компетенциями к самостоятельной работе по усвоению или применению содержания образования, педагоги, одновременно, помогают им определяться в поиске паритета между развитием образованности и безопасным образом жизнедеятельности.

Иные категории сотрудников образовательного учреждения, осуществляя свои компетенции, призваны обеспечивать при этом безопасность жизнедеятельности учащихся. Речь идет о технике безопасности, о противопожарной безопасности, о соблюдении санитарно-гигиенических норм и правил в образовательном учреждении. Вместе с тем, они могут вовлекать учащихся в создание условий их безопасной жизнедеятельности в образовательном учреждении. К тому же, имеет смысл и готовить учащихся к адекватному поведению в чрезвычайных ситуациях. Этот аспект обеспечения безопасности учащихся в образовательном учреждении является, одновременно, и элементом педагогически сопровождаемой образовательной деятельности. Поэтому подготовка учащихся к обеспечению безопасности собственной жизнедеятельности (в том числе, и в чрезвычайных ситуациях) должна осуществляться педагогами совместно с другими категориями сотрудников образовательного учреждения.

Паритета между образованностью и безопасностью жизнедеятельности учащихся в образовательном учреждении вряд ли можно достичь лишь путем разделения компетенций

между педагогами и иными категориями сотрудников. С позиции гуманно ориентированной системно-синергетической методологии целостный субъект управления образовательным учреждением обязан обеспечивать и паритет образованности и безопасности жизнедеятельности учащихся. Отсюда следует, что педагоги, иные сотрудники образовательного учреждения и учащиеся должны вместе обеспечивать такой паритет. От каждого из них объективно зависит как развитие образованности учащихся, так и образ их жизнедеятельности в образовательном учреждении.

Педагоги, сопровождая образовательный процесс учащихся, нацелены на реализацию образовательной программы. Ради этого они упорядочивают содержание образования, подбирают методы педагогического влияния на образовательную деятельность учащихся, относящуюся к усвоению содержания образования. Педагоги же варьируют формы организации учебно-педагогического взаимодействия. В зависимости от их усилий находится объем образовательной деятельности учащихся, приходящийся на условную единицу времени. Другими словами, педагоги непосредственно определяют образовательную нагрузку учащихся. Ясно, что ее объемы могут по-разному сказываться как на развитии образованности учащихся, так и на здоровье каждого из них. Руководствуясь же установкой на соблюдение паритета образованности и безопасности жизнедеятельности учащихся, педагоги могут способствовать развитию их образованности не в ущерб здоровью.

Сотрудники, представители вспомогательного персонала, исполняя свои компетенции в образовательном учреждении, также могут способствовать паритету развития образованности и безопасной жизнедеятельности учащихся. Для этого им необходимо не только создавать условия безопасной жизнедеятельности учащихся, но и вовлекать их в безопасный образ жизнедеятельности. Содержание, методы и формы вовлечения учащихся в безопасный образ жизнедеятельности зависят, в частности, от видов источников опасности для них. Важно лишь, чтобы создаваемые сотрудниками условия безопасного пребывания учащихся в образовательном учреждении не воспринимались учащимися формально, как само собой разумеющееся. Необходимо способствовать осознанию ими преимуществ безопасного образа жизнедеятельности. Только тогда можно считать ком-

петенции сотрудников по обеспечению безопасности жизнедеятельности учащихся действительно исполненными.

Понятно, что осуществление данной принципиальной установки в образовательном учреждении во многом зависит от администрации. Именно она наделена властными компетенциями по отношению к персоналу, а также к учащимся. Поэтому администрация вправе разграничивать компетенции сотрудников и обязана интегрировать их влияние на жизнедеятельность учащихся в образовательном учреждении. Теми или иными методами, в разных формах взаимодействия с сотрудниками, администрация образовательного учреждения по-разному влияет на сплоченность целостного субъекта в обеспечении паритета развития образованности учащихся и их безопасного образа жизнедеятельности. С позиции гуманно ориентированной системно-синергетической методологии достигается это путем сочетания администрирования с самоуправлением сотрудников в процессе обеспечения паритета образованности и безопасной жизнедеятельности учащихся.

Не следует игнорировать и субъектности учащихся в обеспечении паритета собственной образованности и безопасного образа жизнедеятельности. Все, что делают для этого педагоги, иные сотрудники и администрация как-то влияет на мотивы жизнедеятельности учащихся, на их образованность. Учащиеся постепенно определяются с отношением к образованию, к образу жизнедеятельности. В соответствии с лично принятыми ценностями каждый из них осуществляет свою жизнедеятельность. Принимая ценности паритета образованности и безопасного образа жизнедеятельности, учащиеся ориентируют на это самоуправление. В той мере, в какой сотрудникам и администрации удалось приобщить учащихся к установке на паритет образованности и безопасности жизнедеятельности, они будут сотрудничать с педагогами, с иными партнерами своей жизнедеятельности в образовательном учреждении.

Таким образом, принципиальная установка на обеспечение паритета становления образованности учащихся и безопасности их жизнедеятельности, формально адресованная персоналу образовательного учреждения, фактически направлена на учащихся. Интегрированные усилия персонала образовательного учреждения на ее исполнение закономерно обуславливают позитивный отклик со сторо-

ны учащихся. Присоединяясь к исполнению этой принципиальной установки, учащиеся, вольно или невольно, усваивают ценность паритета между становлением образованности и безопасным образом жизнедеятельности. При этом каждый из них вносит элемент субъективности в соотношение между ценностями образования и образом своей жизнедеятельности. Тем самым, паритет между становлением образованности и безопасностью жизнедеятельности трансформируется в собственную интерпретацию каждого учащегося, которой он руководствуется как субъект самоуправления.

Следующая установка – *считаться с реалиями образовательного учреждения* – имеет следующий смысл. Каждое образовательное учреждение представляет собой специфический синтез собственных материальных и нематериальных аспектов. В таком смысле реалии образовательного учреждения характеризуются не только формальными элементами, составляющими его структуру (наличие образовательных программ, инфраструктуры, профессиональной квалификации персонала, образованности учащихся и др.) [6, 12, 14 и др.]. В каждом образовательном учреждении можно обнаружить и уникальные особенности. Главная их часть относится к характеристике персонала и (или) учащихся. Кроме того, имеют место и, порой существенные, различия в элементах инфраструктуры, в состоянии материальной базы, учебного оборудования, инвентаря. Словом, реалии каждого образовательного учреждения, с одной стороны, предстают своей разнообразной спецификой.

С другой же стороны, к реалиям образовательного учреждения относятся те особенности среды, в которой оно функционирует как относительно автономная общность. Речь идет и о природно-климатических, и о социальных условиях функционирования каждого образовательного учреждения. Например, природно-климатические условия влияют на объем расходов, необходимых для обслуживания инфраструктуры образовательного учреждения. В социальных условиях отражается тот социум, ради обслуживания представителей которого существует образовательное учреждение. Социальная среда определенно влияет, прежде всего, на контингент учащихся. Быт и традиции социума сказываются на образовании учащихся. Платежеспособность населения предопределяет социальную защи-

ту учащихся, возможности получения ими дополнительных образовательных услуг. В социуме формируются представления населения о статусе образовательного учреждения.

Понятно, что реалии любого образовательного учреждения, строго говоря, неопределенны в силу разнообразия и многообразия нюансов, относящихся к его характеристике. Тем не менее, субъект управления образовательным учреждением постоянно сталкивается с какими-то аспектами соответствующих реалий. Более того, исполняя управленческие компетенции в образовательном учреждении, субъекту приходится опираться на реалии или преодолевать препятствия, обусловливаемые реалиями существования образовательного учреждения. Другими словами, субъекту управления приходится принимать во внимание те аспекты реалий образовательного учреждения, которые связаны как-то с исполнением принятых управленческих решений. Следовательно, субъект управления, вольно или невольно, считается с реалиями образовательного учреждения. Однако считаться с ними можно по-разному.

Одно дело, когда субъект управления образовательным учреждением «пасует» перед реалиями либо, наоборот, стремится во что бы то ни стало приспособить реалии к достижению поставленных целей. Такими способами считаться с реалиями образовательного учреждения далеко не всегда целесообразно. Дело в том, что непротивление реалиям образовательного учреждения противоречит самой сути управления. В таком случае не субъект влияет на функционирование образовательного учреждения, а реалии определяют его деятельность. Противоположная крайность также непродуктивна в принципе. Действительно, достижение целей управления образовательным учреждением любой ценой чревато неожиданными реакциями со стороны управляемого объекта (реалий образовательного учреждения). Какие-то из них могут оказаться весьма нежелательными для субъекта (противоречащими поставленным целям).

Совсем другое дело, когда субъект управления соотносит исполнение принятых управленческих решений с реалиями образовательного учреждения. Более того, управленческие решения субъекта для себя принимаются с учетом реалий образовательного учреждения. Тогда субъект управления считается с реалиями образовательного учреждения. Это означает, что осуществляемое им влияние на

управляемый объект не должно составлять угрозу безопасности его существования. Субъект управления принимает во внимание осознанные им реалии образовательного учреждения. Его деятельность направлена на то, чтобы в соответствующих реалиях корректировать цели управления не в ущерб существованию образовательного учреждения. В то же время, субъект управления должен заботиться и о прогрессивных изменениях в реалиях образовательного учреждения.

Именно в таком смысле трактуется принципиальная установка субъекту управления на необходимость считаться с реалиями образовательного учреждения. В соответствии с ней от субъекта управления, с одной стороны, требуется принимать во внимание реалии образовательного учреждения в процессе исполнения управленческих компетенций. Речь, естественно, ведется о тех свойствах реалий образовательного учреждения, которые субъект управления осознает и воспринимает как объективно существующую данность. С этой стороны соответствующей установкой субъекту управления предписывается относиться к реалиям образовательного учреждения как к данности, имеющей место быть. Ее не следует игнорировать, а нужно учитывать в процессе исполнения управленческих компетенций. Соответствующая данность (в части ее, осознанной субъектом) должна стать одним (нижним) из оснований исполнения субъектом управленческих компетенций.

С другой стороны, изменение некоторых аспектов реалий образовательного учреждения входит в состав компетенций субъекта управления. Речь идет о самом образовательном учреждении, точнее, – о некоторых его элементах. Это и материальная база образовательного учреждения, и его финансы, и документы внутреннего пользования, и предоставляемые образовательные услуги, и т.д. В компетенции субъекта управления входит и социальная защита персонала, а также контингента учащихся. Субъект управления образовательным учреждением влияет на развитие профессиональной квалификации персонала, а также образованности учащихся. Он же должен обеспечивать и безопасность жизнедеятельности персонала и учащихся в образовательном учреждении. Словом, субъект управления обязан улучшать реалии образовательного учреждения по определенным (известным субъекту) критериям качества.

С этой стороны, понимание словосочетания «считаться с реалиями образовательного учреждения» означает зависимость постановки целей управления от осознанных субъектом реалий образовательного учреждения. Другими словами, субъект управления соотносит постановку (корректировку) целей управления образовательным учреждением с осознанными реалиями (с нижним основанием исполнения управленческих компетенций). Сами поставленные таким способом цели управления образовательным учреждением составляют другое (верхнее) основание исполнения субъектом управленческих компетенций. Считаться с реалиями образовательного учреждения в этом плане означает постановку таких целей управления, в которых учитывается специфика нижнего основания (осознанного субъектом представления о реалиях образовательного учреждения).

С позиции гуманно ориентированной системно-синергетической методологии считаться с реалиями образовательного учреждения следует на основе единства нижнего и верхнего оснований осуществления субъектом управленческих компетенций. Это означает, что субъект, приступая к исполнению управленческих компетенций, определяется с взаимосвязями между целями управления и осознанными реалиями образовательного учреждения. При этом реалии образовательного учреждения являются для субъекта исходной предпосылкой, руководствуясь которой, он намечает конкретные целевые ориентиры исполнения управленческих компетенций. В соответствующем смысле реалии образовательного учреждения предопределяют контуры целевых ориентиров управленческой деятельности субъекта. Обратные же связи выражают своеобразный прогноз изменений в реалиях образовательного учреждения, на которые рассчитывает субъект.

Опираясь на целостность нижнего и верхнего оснований исполнения управленческих компетенций, субъект проектирует управленческие решения, относящиеся к сопровождению образования учащихся. Эти решения касаются и обеспечения паритета образованности учащихся с безопасностью их жизнедеятельности, и приобщение учащихся к самоуправлению, а также к развитию управленческой культуры персонала образовательного учреждения. Соответствующие управленческие решения принимаются с учетом реалий образовательного учреждения. Други-

ми словами, субъект управления использует те свойства реалий, которые способствуют достижению поставленных целей. Одновременно он должен учитывать и факторы, препятствующие достижению целей. Какие-то из них преодолеваются в процессе исполнения управленческих решений. Другие же факторы вынуждают субъекта корректировать цели управления образовательным учреждением.

Речь идет о том, что, считаясь с реалиями образовательного учреждения, субъекту приходится не только преодолевать препятствия на пути достижения целей управления, но и соизмерять с ними (с реалиями) свои целевые намерения. Другими словами, заранее поставленные (уточненные) субъектом цели управления образовательным учреждением соподчиняются реалиям в том смысле, что он не идет наперекор закономерностям их естественного развития. Ставя цели управления образовательным учреждением, субъект руководствуется прогнозом их предполагаемой осуществимости в условиях развивающихся реалий. Поэтому цели управления образовательным учреждением следует рассматривать лишь как определенный ориентир в процессе исполнения субъектом управленческих компетенций.

Считаясь с реалиями образовательного учреждения, субъект управления, тем не менее, должен постоянно искать резервы своего влияния на управляемый объект. Ему не следует занимать «выжидательную позицию». Оправданной является стратегия на опережение естественного развития реалий образовательного учреждения. Это означает, что субъекту управления следует выявлять тенденции развития реалий образовательного учреждения, выбирать наиболее перспективную из них в качестве ориентира исполнения управленческих компетенций. Субъект управления в соответствующем смысле сопровождает развитие реалий образовательного учреждения, способствуя проявлению тех тенденций, которые наиболее ценны для учащихся, персонала, а также для государства и общества.

Итак, принципиальная установка – считаться с реалиями образовательного учреждения – является важной предпосылкой ориентирования субъекта в процессе осуществления им управленческих компетенций. Руководствуясь ею, субъект управления образовательным учреждением призван учитывать тенденции развития реалий. Пользуясь информацией о развитии реалий образователь-

ного учреждения, субъект ставит цели управления, проектирует и исполняет управленческие решения. Тем самым, он может способствовать прогрессу в развитии образовательного учреждения относительно качества предоставляемых учащимся образовательных услуг. Считаясь с реалиями образовательного учреждения, можно успешно содействовать учащимся и персоналу в самореализации их природоопределенных потенциалов.

Принципиальной установкой является также *сочетание лидерства с партнерством*. Целостный субъект управления образовательным учреждением представляет собой специфическое социальное новообразование персонала и учащихся, характеризующееся сотрудничеством в исполнении управленческих компетенций. При этом каждый сотрудник или учащийся, являясь субъектом исполнения вверенных ему управленческих компетенций, по определению становится лидером – ведущим фигурантом в отношениях с управляемым объектом. В связи с этим под *лидерством* следует понимать отношение доминирования субъекта над управляемым объектом. Тогда каждый сотрудник или учащийся образовательного учреждения как лидер исполнения своих управленческих компетенций доминирует в отношениях с управляемым объектом (проявляет свое лидерство).

Одновременно сотрудники и учащиеся образовательного учреждения взаимодействуют друг с другом. Являясь представителями целостного субъекта управления образовательным учреждением, сотрудники и учащиеся объединяют свои ресурсы. При этом между ними устанавливаются определенные взаимоотношения. Иерархическая организация управления образовательным учреждением предполагает, в частности, отношения доминирования кого-то над кем-то в группах сотрудников, сотрудников и учащихся, а также в группе учащихся. Другими словами в каждой группе может проявляться лидерство. Речь идет о лидерстве либо по формальным признакам соподчинения по рангу управленческих компетенций, либо по неформальным проявлениям отношений доминирования в группе.

Так или иначе проявляющееся у субъекта лидерство является одним из отличительных признаков управления, вообще говоря, любым объектом. Лидерство субъекта имеет место быть и в управлении образовательным учреждением. Прежде всего, речь идет о формальном лидерстве иерархически ведущих пред-

ставителей субъекта в отношениях с соподчиненными им сотрудниками или учащимися. К довольно распространенным явлениям в образовательных учреждениях можно отнести и неформальное лидерство. Формальное и неформальное лидерство представителей персонала или учащихся по-разному сказывается на функционировании образовательного учреждения. Где-то оно способствует позитивным изменениям в образовательном учреждении, а где-то, – мешает.

Своеобразной альтернативой лидерству является *партнерство* – отношение равноправного сотрудничества представителей группы, осуществляющегося в соответствии с заранее установленными и принятыми ими правилами [11, 12 и др.]. Соответствующих представителей группы принято называть партнерами. Партнеры во взаимодействии друг с другом руководствуются только правилами и нормами пользования ими. Естественно, каждый из партнеров учитывает проявления со стороны других партнеров и реагирует на них сообразно собственной стратегии, соответствующей правилам партнерства. Поэтому партнеры, осуществляя взаимодействие друг с другом, если и влияют на кого-то, то косвенно. Главное же в партнерстве состоит в том, чтобы достичь целей, не нарушая правил и норм взаимодействия.

Партнерство в группе правомерно сравнивать с игрой, совершаемой по определенным правилам, по установленному регламенту. Между сотрудниками и (или) учащимися образовательного учреждения также можно обнаружить проявления партнерства. Речь, например, идет об отношениях между представителями групп сотрудников или учащихся, образовавшихся «на основе общих интересов». Это могут быть добровольные объединения партнеров, совместно решающих общие проблемы жизнедеятельности в образовательном учреждении (профессиональной или образовательной деятельности, отдыхе, досуге, самореализации). Соответствующие объединения партнеров нужны, прежде всего, им самим. Однако это может оказаться полезным и для функционирования образовательного учреждения.

Партнерство, в частности, может иметь место и в управлении образовательным учреждением. Речь идет о партнерских взаимоотношениях между представителями целостного субъекта управления образовательным учреждением. Партнерство может быть иницииро-

ванным не только представителями субъекта одного уровня (формально не подчиняющихся друг другу). Инициаторами партнерства в осуществлении отдельных элементов управления образовательными учреждениями могут быть и иерархически ведущие представители субъекта (формальные лидеры). Предлагая отношения партнерства своим подчиненным, формальные лидеры, фактически, вовлекают их в исполнение собственных (предписанных лидерам) управленческих компетенций.

Партнерство в управлении образовательным учреждением правомерно относить к важной предпосылке единения администрации, сотрудников и учащихся в целостный субъект. Действительно, иерархически ведущий субъект (формальный лидер), предлагая подчиненным партнерство, вступает с ними в равноправные отношения в процессе управления образовательным учреждением. Приобщаясь к таким отношениям с лидером, подчиненные сотрудники или учащиеся, вольно или невольно, становятся соучастниками процесса управления образовательным учреждением в соответствующих его аспектах. Следовательно, они не только вкладывают личный ресурс в управление образовательным учреждением, но и эмоционально сопереживают успехам и неудачам (радуются или огорчаются, гордятся или стыдятся и т.п.).

Несмотря на то, что партнерство является альтернативой лидерству, их не следует противопоставлять друг другу. Лидерство и партнерство в управлении образовательным учреждением являются взаимодополняющими признаками управления образовательным учреждением, осуществляемого на основе гуманно ориентированной системно-синергетической методологии. Действительно, согласно этой методологии, человек выдвигается на передний план в отношениях со своим окружением. Следовательно, его правомерно считать лидером. В то же время, согласно гуманно ориентированной системно-синергетической методологии, во взаимодействии человека с окружением приоритетным является сотрудничество. Поэтому партнерство человека (лидера) в группе людей – это путь к сотрудничеству. Отсюда определенно следует вывод о совместимости лидерства и партнерства в управлении образовательным учреждением.

Более того, в принципиальной установке субъекту управления на сочетание лидерства и партнерства при исполнении управленческих компетенций выражено требование «ра-

зумного императива». Его суть состоит в том, что власть следует употреблять тогда, когда исчерпаны иные методы влияния на управляемый объект. Согласно разумному императиву лидер во взаимодействии с партнерами пытается, прежде всего, использовать их ресурс. Для этого он направляет свои усилия на мобилизацию внутренних ресурсов партнеров ради достижения целей управления. Успех в этом является свидетельством истинного лидерства субъекта. Другими словами, лидер тот, кто может мобилизовать группу на достижение общих целей управления образовательным учреждением.

Заметим, что, согласно определению, каждый представитель персонала, а также любой учащийся формально является лидером своей жизнедеятельности в образовательном учреждении. На самом деле, исполняя определенные компетенции, сотрудник или учащийся в чем-то доминирует как субъект по отношению к управляемому объекту (к исполняемым компетенциям). В таком смысле он и есть лидер своей жизнедеятельности. Другое дело, что объективно существует зависимость сотрудника или учащегося от факторов внешнего влияния. Такого рода зависимости могут оказаться сильнее чьих-то внутренних ресурсов, необходимых для торжества лидерства над зависимостью. Тем не менее, каждый представитель персонала и каждый учащийся формально имеет какие-то ресурсы для проявления лидерства.

Если кому-то недостает собственных ресурсов лидерства в жизнедеятельности, то оно может искать партнеров для совместного достижения общих с ними целей. В таком смысле принципиальная установка субъекту управления на сочетание лидерства и партнерства относится к каждому сотруднику и учащемуся образовательного учреждения. Согласно ей сотрудники и учащиеся произвольно или непроизвольно ищут партнеров среди своего окружения в образовательном учреждении. Следствием такого поиска является появление неформальных групп партнеров по каким-то аспектам жизнедеятельности в образовательном учреждении. Как правило, в таких группах выделяются неформальные лидеры. Их доминирование над партнерами является следствием развития взаимоотношений между членами соответствующей группы.

Неформальные группы и их лидеры появляются сами по себе как проявления закономерностей социального развития. Это в пол-

ной мере относится и к образовательным учреждениям как к специфическим формам социального сосуществования персонала и учащихся. В то же время, в каждом образовательном учреждении есть и формальные лидеры, наделенные определенными властными компетенциями. Прежде всего, от них зависит направленность действия любых групп сотрудников и учащихся. Понятно, что каждому формальному лидеру хотелось бы сплотить неформальные группы и направить жизнедеятельность их членов на достижение целей управления образовательным учреждением. Осуществить такое желание возможно, если руководствоваться принципиальной установкой субъекта на сочетание лидерства и партнерства.

Так как согласно гуманно ориентированной системно-синергетической методологии образовательным учреждением управляет целостный субъект, то всех сотрудников и учащихся необходимо убедить в ценности сочетания лидерства и партнерства. Добиваться этого следует не словами, а делами. Речь идет о том, что формальный лидер, с одной стороны, должен создавать условия для «разумного императива» между лидерством и партнерством. Это относится к его взаимодействию с сотрудниками, а также к взаимодействию между сотрудниками, сотрудниками и учащимися, между учащимися. С другой же стороны, важно, чтобы каждый формальный лидер направлял исполнение своих управленческих компетенций на поиск разумного сочетания лидерства с партнерством во взаимодействии с персоналом и с учащимися.

В целом же принципиальная установка субъекту на сочетание лидерства и партнерства служит основанием выбора тактики осуществления управления образовательным учреждением относительно взаимодействия персонала и учащихся. Субъект обязывается искать соотношение между лидерством и партнерством и в исполнении управленческих компетенций. Скорее всего, нет четких признаков распознавания «разумного императива» между лидерством и партнерством в управлении образовательным учреждением (его отдельными элементами). Он может «нащупываться» индуктивно каждым сотрудником и учащимся в процессе исполнения управленческих компетенций. Синтез соответствующих эмпирических находок и составляет содержание «разумного императива»

целостного субъекта управления образовательным учреждением.

Принципиальная установка субъекту управления образовательным учреждением *осуществлять рефлексию* обусловлена целесообразностью понимания с его стороны своих отношений с окружением (с управляемым объектом, с партнерами, с подчиненными, с иными представителями социума). Дело в том, что управление по определению предполагает осознанность в действиях субъекта, направленных на достижение целей. Рефлексия же предстает как осмысление субъектом своей жизнедеятельности, осуществляемое в разных ракурсах. Так как управленческая деятельность субъекта является одним из аспектов его жизнедеятельности, то рефлексия своих отношений с окружением полезна ему в процессе управления образовательным учреждением [7]. Поэтому данную принципиальную установку важно соотнести с целостным субъектом управления образовательным учреждением.

Прежде всего, обратимся к конкретному представителю персонала либо учащихся, осуществляющему свою жизнедеятельность в социуме, называемом образовательным учреждением. Как субъект жизнедеятельности в образовательном учреждении, он исполняет определенные управленческие компетенции. Чтобы исполнение этих компетенций было осознанным, соответствующему субъекту необходимо осмысливать свою роль в управлении образовательным учреждением. Речь идет о том, какова она на самом деле, какой эта роль видится самому субъекту, а также каково мнение о ней со стороны окружения (администрации, сотрудников, учащихся и др.). Осмысление собственной значимости каждым представителем персонала и учащихся в образовательном учреждении направлено на самопознание внутренних психических состояний, составляющих собственный ресурс управления.

Являясь представителем персонала либо учащихся, соответствующий субъект управления должен осмысливать и роль лидеров, а также партнеров. С этой стороны рефлексия состоит в том, чтобы понять какой эта роль является на самом деле, как ее видят сами лидеры и партнеры, а также какой она представляется субъекту рефлексии. Осмысление роли лидеров и партнеров в оказании влияния на функционирование образовательного учреждения в целом, на исполнение управленческих компетенций каждым сотрудником или уча-

щимся способствует поиску управленческих решений для себя (относительно своих усилий в исполнении компетенций в образовательном учреждении). Сравнивая свою роль в управлении образовательным учреждением с ролями лидеров и партнеров, каждый субъект сможет определяться с тем, как проявлять свою субъектность в продолжении жизнедеятельности в образовательном учреждении.

Рефлексия осуществляемых компетенций в образовательном учреждении в идеале должна проводиться всеми (персоналом и учащимися). Благодаря ей, каждый сотрудник и учащийся, осмысливая свою роль в управлении образовательным учреждением по сравнению с ролями других, может определиться как представитель целостного субъекта. Другими словами, всеобщая рефлексия, осуществляемая персоналом и учащимися образовательного учреждения, позволяет обнаруживать как позитив, так и негатив в управлении. Кроме того, всеобщая рефлексия является предпосылкой понимания тех проблем, решение которых предопределяет продолжение процесса управления образовательным учреждением.

Прежде всего, речь идет о проблеме взаимопонимания между персоналом и учащимися. Дело в том, что разные сотрудники и учащиеся своеобразно понимают (трактуют) свою роль и роль друг друга в управлении образовательным учреждением. Эта проблема объективно обусловлена противоречиями между пониманием своей роли в управлении образовательным учреждением и ее пониманием другими сотрудниками и учащимися. Данное противоречие усугубляется тем, что истинная роль того или иного субъекта управления остается скрытой (непознанной). То же самое относится и к противоречиям между пониманием каждым сотрудников и учащимся роли других (лидеров, партнеров) в управлении образовательным учреждением. Короче говоря, различные интерпретации сотрудниками и учащимися следствий осуществленной ими рефлексии препятствует взаимопониманию между ними.

Эта проблема усугубляется также и свойством доминирования субъективного отражения реалий по отношению к самим реалиям. Речь идет о том, что человеку свойственно доверять самому себе (своим биологическим анализаторам). Часто ему кажется, что собственное мнение и есть истина. Человек с трудом приходит к сомнениям относительно ис-

тинности собственных выводов. Может показаться, что рефлексия препятствует взаимопониманию между субъектами. Однако, как это ни парадоксально звучит, но именно осмысление иных мнений о себе, а также информация о рефлексии со стороны других субъектов могут способствовать решению проблемы взаимопонимания между лидерами и партнерами в управлении образовательным учреждением. Именно беспристрастное осмысление себя и других в единстве способствует преодолению субъективизма в понимании персоналом и учащимися друг друга.

Известно, что рефлексия как явление социальной действительности не является универсальным инструментом осмысления жизнедеятельности всех людей. Например, рефлексией практически не пользуются дети. Исключения могут составлять переживания стрессов. Более того, и взрослые люди не всегда стремятся к рефлексии, особенно, если речь идет об осмыслении собственной жизнедеятельности. Понятно, что это ведет к ситуациям многократного «наступания на одни и те же грабли». В процессе же управления, вообще говоря, любым объектом, важно не допускать повторения ошибок. Поэтому, решая проблему взаимопонимания между персоналом и учащимися, необходимо вовлекать сотрудников, а также учащихся, во всеобщую рефлексиию.

Принципиальная установка субъекту управления образовательным учреждением на осуществление рефлексии адресована всему персоналу и всем учащимся. Однако ее исполнение само по себе, если и происходит, то весьма робко. Для осуществления всеобщей рефлексии в образовательном учреждении нужны усилия лидера, который сам является приверженцем рефлексии и побуждает к этому иных сотрудников, а также учащихся. Вовлекая сотрудников и учащихся в процесс всеобщей рефлексии, соответствующий лидер может не только понять своих сторонников и оппонентов, но и находить компромиссы с сотрудниками и учащимися как основу единения их субъектностей.

Исполнение этой установки в образовательном учреждении, с одной стороны, предполагает организованное обсуждение фактов и событий, относящихся к результатам деятельности сотрудников и (или) учащихся. Речь идет об обсуждениях, целенаправленных на осмысление как самих фактов и событий, так и возможных причин их появления. По-

нятно, что случившиеся факты и произошедшие события «не повернуть вспять» в результате их обсуждения. Однако на основе их осмысления вполне возможен прогноз продолжения развития ситуаций в образовательном учреждении. Сотрудники и учащиеся могут задуматься о том, как им продолжать свою жизнедеятельность в образовательном учреждении, какие усилия с их стороны необходимы для успешного продолжения жизнедеятельности.

С другой стороны, организованное обсуждение фактов и событий в образовательном учреждении является предпосылкой активизации мотивации сотрудников и учащихся на осмысление себя, своей роли в их появлении. Сотрудники и учащиеся могут также осмысливать те изменения в образовательном учреждении, которые как-то скажутся на условиях продолжения их жизнедеятельности. Кроме того, каждый сотрудник и учащийся получает определенный стимул для рефлексии своей жизнедеятельности в целом. В этом смысле организованное обсуждение фактов и событий в образовательном учреждении, происходящее в постоянном режиме, вольно или невольно, способствует осуществлению сотрудниками и учащимися рефлексии своей жизнедеятельности в образовательном учреждении.

Наряду с организованным обсуждением фактов и событий каждый лидер может предлагать партнерам разные формы письменного изложения их мнений о примечательных фактах, о значимых событиях. Он может рекомендовать сотрудникам или учащимся также разного рода самоотчеты. Вменяя кому-то в обязанность готовить письменные формы изложения мнений, предложений, самоотчетов, лидер побуждает партнеров к рефлексии. Качество же ее осуществления определено зависит от взаимодействия в этом лидеров с партнерами. От того, как им удастся найти взаимопонимание относительно описанных результатов рефлексии, зависит целесообразность пользования письменными формами общения лидеров с партнерами.

Не следует пренебрегать и педагогическими методами вовлечения сотрудников и учащихся в процесс рефлексии. В первую очередь, педагогические методы приобщения к рефлексии следует применять к учащимся. Речь идет об обучении учащихся известным методам рефлексии, о воспитании ценностного отношения к рефлексии. Другими словами, в образовательном процессе педагогам следу-

ет уделять внимание осмыслению учащимися себя и своего окружения в образовательном учреждении. Педагогические методы приобщения к рефлексии применимы и к сотрудникам образовательного учреждения, например, в системе дополнительного профессионального образования. Оказание помощи учащимся и сотрудникам в осуществлении рефлексии должно стать неотъемлемой компетенцией каждого иерархически ведущего субъекта (лидера).

Полезность рефлексии состоит не только в фактах осмысления человеком себя и своего окружения. Рефлексия служит средством упорядочивания мыслей, относящихся к собственной жизнедеятельности в реальном окружении. Дополняя рефлексией обмен информацией с лидером, с партнерами, человек получает в свое распоряжение информационный источник. Пользуясь им, он может постоянно учиться жить в своем окружении. Соотнося это с учащимися и сотрудниками образовательного учреждения, можно увидеть роль рефлексии и в процессе исполнения персоналом и учащимися вверенных каждому из них управленческих компетенций. Это относится и к осознанности управленческих действий, и к учету мнений партнеров, и к поиску согласия (компромиссов) с ними.

Всеобщая рефлексия сотрудников и учащихся образовательного учреждения, дополняемая обменом информацией друг с другом относительно мнений о себе и о партнерах, может способствовать взаимопониманию между ними. Ставя такие цели перед собой и перед партнерами, каждый лидер должен стремиться к поиску истины на путях разумного императива с подчиненными сотрудниками и учащимися. Тогда всеобщая рефлексия в образовательном учреждении может стать предпосылкой единения субъектностей сотрудников и учащихся (становления целостного субъекта управления образовательным учреждением). В этом смысле принципиальная установка субъекту управления образовательным учреждением на осуществление рефлексии становится основанием единения усилий сотрудников и учащихся в направлении достижения общих целей.

В управлении важна также принципиальная установка *регулировать эволюционирование*. Каждое образовательное учреждение как объект реального мира функционирует в соответствии с законами диалектики. Их конкретные проявления в определенном образо-

вательном учреждении характеризуются непознанной субъектом спецификой. Другими словами, субъект не обладает полной информацией о закономерностях функционирования управляемого образовательного учреждения. Поэтому он вынужден исполнять управленческие компетенции в условиях неполной информации, т.е. в какой-то степени действовать наугад. Понятно, что действия субъекта управления, осуществляемые наугад, не гарантируют успеха в достижении заранее поставленных целей. Стремление же субъекта управлять функционированием образовательного учреждения вполне естественно (соответствует его природоопределенной сути).

Такого рода диалектическое противоречие между желаниями и возможностями субъекта может разрешаться по-разному. Одна крайность состоит в том, что субъект упорно стремится к достижению целей управления, игнорируя реалии функционирования образовательного учреждения. Эта крайность чревата необоснованными издержками и иллюзорными надеждами на успех. Другая же крайность состоит в добровольном подчинении субъекта объективно проявляющимся закономерностям естественного развития образовательного учреждения, которое называют *эволюционированием*. В таком случае субъект самоустраняется от исполнения управленческих компетенций. Он становится статистом, фиксирующим следствия эволюции образовательного учреждения. Ясно, что эта крайность также неприемлема, как и ее противоположность.

Остается искать истину между названными крайностями. Необходимость такого поиска объективно обусловлена тем, что люди проявляют свою субъектность. В то же время, есть резон и в том, чтобы каждый субъект считался с реалиями функционирования образовательного учреждения, с тенденциями его развития. Отсюда, вольно или невольно, напрашивается вывод о целесообразности сочетания эволюционирования с намеренно осуществляющимся влиянием субъекта на функционирование образовательного учреждения. Понятно, что такого рода сочетаний может быть довольно много. Вряд ли имеет смысл их конкретное перечисление, хотя бы потому, что есть вариант (стратегия), который (которая) вполне согласуется с гуманно ориентированной системно-синергетической методологией.

Речь идет о целесообразности вмешательства в естественное (эволюционное) функционирование образовательного учреждения

только тогда, когда у субъекта есть обоснованная уверенность в целесообразности влияния на управляемый объект. Ясно, что главным основанием такого рода уверенности субъекта может быть дополнительная информация об управляемом объекте, об изменениях условий функционирования образовательного учреждения, ставшая ему доступной. На такой основе субъект намеренно вмешивается в функционирование образовательного учреждения, как бы *регулируя* (направляя) эволюционирование в целесообразное (соответствующее целям управления) русло. Такого рода единство естественного функционирования образовательного учреждения с намеренным влиянием субъекта называют *регулируемым эволюционированием* [5, 10 и др.].

По сути, регулируемое эволюционирование является одним из принципов взаимодействия человека с собой и с окружением, согласно которому он в своей жизнедеятельности руководствуется не только своими желаниями (потребностями). Как субъект жизнедеятельности, человек считается с собственной природой, с реалиями окружения, с непознанными закономерностями всеобщего развития. Поэтому человек обязывается проявлять свою субъектность не во вред себе и окружению. Достигать этого можно лишь путем свершения жизнедеятельности «с оглядкой» на происходящие вокруг изменения, а также с их оценкой как относительно себя, так и по отношению к окружению. Субъект, руководствующийся принципом регулируемого эволюционирования, постоянно ищет компромиссы, приемлемые для себя и своего окружения.

Отсюда понятно, что принципиальная установка субъекта управления образования на то, чтобы регулировать его эволюционирование является специфической интерпретацией принципа регулируемого эволюционирования. Согласно этой интерпретации каждый сотрудник и учащийся образовательного учреждения, осуществляя свою жизнедеятельность, сочетает собственные потребности с тенденциями в окружении. Это означает, что мотивы жизнедеятельности сотрудников и учащихся в образовательном учреждении определяются путем компромисса потребностей каждого из них с потребностями и намерениями лидеров, а также партнеров. Ради поиска компромиссов с собой и с партнерами (в том числе с лидерами) каждый сотрудник и учащийся «тормозит» свою субъектность. Он осмысливает окружение и определяется со

своим местом (с ролью) в образовательном учреждении. Другими словами, рефлексия каждого сотрудника или учащегося происходит на фоне эволюционирования образовательного учреждения относительно проявления его субъектности.

В процессе рефлексии каждый сотрудник или учащийся осмысливает также собственные ресурсы, предположительно оценивает потенциалы их развития. Все это соответствующий субъект своей жизнедеятельности соотносит с компетенциями, которыми он наделен в образовательном учреждении. Так любой сотрудник или учащийся может определиться как субъект своей жизнедеятельности, определенным образом влияющий на функционирование образовательного учреждения. На этой основе соответствующий субъект приступает к исполнению своих управленческих компетенций в образовательном учреждении. Другими словами, он начинает регулировать эволюционирование образовательного учреждения посредством своего влияния. В таком смысле управленческое влияние каждого сотрудника и учащегося сводится к регулированию собственных действий так, чтобы способствовать достижению целей управления относительно качества функционирования образовательного учреждения.

Исполнение соответствующей принципиальной установки всеми представителями персонала и учащихся того или иного образовательного учреждения явно могло бы способствовать становлению целостного субъекта управления. Однако такое пожелание, если и достигается, то вследствие длительного и целенаправленного взаимодействия администрации, сотрудников и учащихся образовательного учреждения. Речь идет о том, что само провозглашение принципа регулируемого эволюционирования в управлении образовательным учреждением мало что дает. Нужна кропотливая работа всего персонала и учащихся, направленная на исполнение каждым сотрудником, а также учащимся как субъектом своей жизнедеятельности принципиальной установки на то, чтобы регулировать ее (жизнедеятельности) эволюционирование в образовательном учреждении. Ясно, что ведущую роль в этой работе принадлежит лидеру как ведущему субъекту управления образовательным учреждением.

Прежде всего, в силу своего статуса он может организовать исполнение данной принципиальной установки сотрудниками и учащимися как субъектами своей жизнедеятельности

в образовательном учреждении. Понятно, что каждый лидер может организовать исполнение этой принципиальной установки в соответствии со своей квалификацией и на своем уровне предоставленных ему управленческих компетенций. Общая же схема организации исполнения принципиальной установки на то, чтобы регулировать эволюционирование образовательным учреждением предполагает непосредственное участие лидера в принятой им системе управленческого взаимодействия с партнерами. В этой совместной работе с партнерами нужно достичь преобладающего сходства в осмыслении каждым сотрудником и учащимся сущности регулируемого эволюционирования, а также согласия в целесообразности исполнения соответствующей принципиальной установки.

Организуя исполнение в образовательном учреждении принципиальной установки на то, чтобы сотрудники и учащиеся регулировали эволюционирование своей жизнедеятельности, лидер может пользоваться и педагогическими методами. Это вполне допустимо не только по отношению к учащимся, но и к персоналу. Понятно, что педагогические методы вовлечения сотрудников при исполнении соответствующей принципиальной установки могут отличаться от методов работы с учащимися. Однако их назначение одно – реализовать ценностное отношение субъектов своей жизнедеятельности к регулированию эволюционирования в образовательном учреждении. Прежде всего, это относится к исполнению сотрудниками и учащимися своих управленческих компетенций. Важно также помочь соответствующим субъектам в успешном пользовании регулируемым эволюционированием своей жизнедеятельности.

Принимая принципиальную установку на пользование регулируемым эволюционированием в своей жизнедеятельности, сотрудники включаются в процесс управления образовательным учреждением на соответствующей основе. Как субъекты своей жизнедеятельности они исполняют вверенные каждому из них управленческие компетенции, руководствуясь этой принципиальной установкой. В частности, педагоги сопровождают образовательный процесс, опираясь на принцип регулируемого эволюционирования. Более того, они обязаны активно обучать и воспитывать учащихся управлению их жизнедеятельностью на основе регулируемого эволюционирования. Ясно, что это, скорее всего, будет способствовать

становлению готовности учащихся к самоуправлению, соответствующей принципу регулируемого эволюционирования. Это, в свою очередь, станет предпосылкой вовлечения учащихся в процесс управления образовательным учреждением, осуществляемый в соответствии с установкой на пользование регулируемым эволюционированием.

В конце концов, принципиальная установка субъекту на пользование регулируемым эволюционированием в образовательном учреждении может стать элементом общей методологической основы для всех (для абсолютного большинства) сотрудников и учащихся. Ее соответствие гуманно ориентированной системно-синергетической методологии довольно очевидно. Поэтому принятие данной принципиальной установки сотрудниками и учащимися перспективно в плане интеграции их усилий ради достижений общих целей управления образовательным учреждением. Дружно руководствуясь принципиальной установкой на регулирование эволюционирования собственной жизнедеятельности в образовательном учреждении, сотрудники и учащиеся как единомышленники, вольно или невольно, будут объединяться друг с другом.

Более того, эта принципиальная установка, оказавшись принятой сотрудниками и учащимися, займет ведущее положение в их жизнедеятельности. Действительно, регулируемое эволюционирование применимо в следовании всем иным принципиальным установкам, выдвинутым в данной главе. Речь идет о том, что руководствоваться соответствующими принципиальными установками следует не прямолинейно, а с учетом информации, поступающей субъекту в процессе его жизнедеятельности. Другими словами, эволюционирование должно стать основанием регулирования в том плане, что информация о тенденциях, обнаруженная субъектом, является ведущим основанием регулирования (влияния на управляемый объект).

В целом же, опираясь на регулируемое эволюционирование, субъект ставит (корректирует) цели управления образовательным учреждением. Уже в этом он должен считаться с реалиями, рассчитывать на сочетание лидерства и партнерства, а также осуществлять рефлексию своего опыта и намерений. В процессе же продвижения к поставленным целям субъект опять же должен не забывать об установке на регулирование эволюционирования. Здесь подспорьем ему будут установки на то,

чтобы считаться с вновь обнаруженными реалиями, осуществлять их рефлексию, а затем определяться с тем, как сочетать лидерство с партнерством. Словом, принципиальная установка на регулирование эволюционирования вместе с иными принципиальными установками способствует упорядочению управления образовательным учреждением.

В целом принципиальные установки субъекту управления образовательным учреждением следует рассматривать как своеобразный ориентир в установлении регламентов управленческой деятельности персонала и учащихся. Взаимосвязи между ними могут быть разнообразными. Они во многом зависят от личных и групповых предпочтений сотрудников и учащихся. Поэтому навязывание того или иного порядка пользования принципиальными установками субъектам вряд ли целесообразно. Каждый субъект вправе искать и находить свой порядок пользования предписанными ему принципиальными установками.

Литература

1. Блейк, Р.Р. *Научные методы управления* / Р.Р. Блейк, Д.С. Моутон. – Киев: Наук. думка, 1990. – 247 с.
2. Венделин, А.Г. *Подготовка и принятие управленческого решения* / А.Г. Венделин. – М.: Экономика, 1977. – 150 с.
3. Гершунский, Б.С. *Гуманизация образования: необходимость новой парадигмы* / Б.С. Гершунский // *Магистр*, 1991. – Июнь. – С. 17.
4. Ильясов, Д.Ф. *Теория управления образованием: учебное пособие по спецкурсу для студентов педагогических специальностей и руководителей образовательных учреждений* / Д.Ф. Ильясов, Г.Н. Сериков. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 344 с.
5. Ильясов, Д.Ф. *Принцип регулируемого эволюционирования в педагогике* / Д.Ф. Ильясов, Г.Н. Сериков. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 336 с.
6. Куган, Б.А. *Управление образовательной системой: взаимодействие субъектов регионального и муниципального уровней* / Б.А. Куган, Г.Н. Сериков. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 632 с.
7. Найн, А.А. *Теоретические основы рефлексивного управления образовательным процессом студентов физкультурного вуза* / А.А. Найн. – Челябинск: УралГАФК, 1999. – 176 с.

8. Ретин, С.А. Программно-целевой принцип управления образованием: монография / С.А. Ретин. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 221 с.

9. Ретин, С.А. Документационное обеспечение здоровьесбережения в образовательных учреждениях: научно-методическое пособие / С.А. Ретин, С.Г. Сериков. – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 1999. – 230 с.

10. Сериков, Г.Н. Управление образованием: системная интерпретация / Г.Н. Сериков. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ «Факел», 1998. – 664 с.

11. Сериков, Г.Н. Здоровьесбережение в

гуманном образовании: монография / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков. – Челябинск–Екатеринбург: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 242 с.

12. Сериков, С.Г. Здоровьесберегающее образование: паритет здоровья и образованности учащихся: монография / С.Г. Сериков. – Челябинск: ЧГНОЦ УрО РАО, 2002. – 226 с.

13. Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М.М. Поташиника, В.С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – 464 с.

14. Управленческое консультирование: пер. с англ. – М.: СП «Интерэксперт», 1992. – 319 с.

Поступила в редакцию 4 апреля 2008 г.

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ В ВУЗЕ

Ю.В. Подповетная
ЮУрГУ

Рассматривается управленческое взаимодействие субъектов управления образовательным процессом в вузе. Уточнены функции делового общения как вида управленческого взаимодействия в реализации задач управленческой деятельности. Уделено внимание характеристике содержания и целей управленческого взаимодействия субъектов управления образовательным процессом. Сделан вывод о необходимости взаимосогласования целей управления образовательным процессом в управленческом взаимодействии, с учетом индивидуальности каждого субъекта управления образовательным процессом.

Ключевые слова: целевые установки, управленческое взаимодействие, деловое общение.

Управление любым процессом заключается в том, что субъекты определенным образом влияют на его ход с целью получения желаемых для себя результатов. При этом под результатами управления понимается не только продукт функционирования системы, но и то ее внутреннее состояние, которое она приобретает в процессе управления. Внутреннее состояние системы во многом зависит от того, какие отношения складываются между субъектами управления. Поэтому в качестве одной из целей управления образовательным процессом в вузе следует рассматривать преобразование управленческого взаимодействия субъектов данного управления. Причем преобразование предполагает достижение определенных целей, например, повышение уровня образованности студентов, снижение риска угрозы безопасности жизнедеятельности участников образования, улучшение взаимоотношений между партнерами, условий их труда и т.д.

Управление образовательным процессом осуществляется для того, чтобы удовлетворять разносторонние и образовательные потребности людей. Студенты хотели бы учиться в таких условиях, в которых учебная деятельность служит средством удовлетворения их потребностей и склонностей. Педагогические работники стремятся к осуществлению профессиональной деятельности в таких условиях, в которых каждый педагог мог бы проявить себя как специалист,

получал бы поддержку в развитии своей профессиональной квалификации [6].

Практика показывает, что не всегда удается удовлетворить потребности всех участников образования. Важным аспектом системного управления образовательным процессом в вузе является целенаправленное преобразование управленческого взаимодействия субъектов данного управления.

Взаимодействие является распространенным способом осуществления совместной деятельности участников образовательного процесса, которая проявляется при обсуждении общих проблем, при их решении, при подведении итогов совместной деятельности, а также в других аспектах [1]. Для взаимодействия людей в сфере образования, как и в других социальных сферах, является характерным наличие системы информационного обмена. Вид взаимодействия участников образования, направленный на обмен информацией, называют общением. Если общение направлено на получение информации о содержании и исполнении обязанностей субъектами, то такой вид общения называется деловым. Деловое общение субъектов управления образовательным процессом в вузе направлено на получение информации о содержании своих обязанностей, об условиях их исполнения, об ограничениях на процесс исполнения. Деловое общение имеет свои характерные признаки относительно статуса его участников. Условно можно выделить

субъектов общения одного и того же статуса (студенты, педагогические работники, управленческие кадры и т.д.) и разного статуса (учащиеся и педагогические работники, педагогические работники и руководящие кадры и т.д.). Деловое общение субъектов одного и того же статуса направлено на взаимное информирование друг друга с целью обмена опытом или взаимной поддержки. Деловое общение между руководителями и исполнителями направлено на уточнение и конкретизацию исполняемых обязанностей. Деловое общение субъектов управления образовательным процессом в вузе составляет значимый аспект их жизнедеятельности в образовательном учреждении. Поэтому полезным для субъектов управления образовательным процессом является обеспечение единства и целостности делового общения [2, 4, 9].

Рассмотрение делового общения как вида управленческого взаимодействия субъектов управления образовательным процессом в вузе не раскрывает полностью содержания данного взаимодействия.

В основе управленческого взаимодействия субъектов управления образовательным процессом в вузе лежат: опыт управленческой деятельности самих субъектов; обобщенный опыт управления других субъектов; освоенные теоретические знания об управлении образовательным процессом и об управленческом взаимодействии [1, 2, 4].

В основе управленческого взаимодействия субъектов лежит антропосинергизм участников образования. Человек постоянно стремится к самовыражению своей сущности, к самореализации. Каждый из субъектов управления обладает определенным стилем управления, индивидуальной деятельностью, состоянием профессиональной квалификации и т.д. В их взаимодействии осуществляется интеграция, взаимное дополнение и усиление возможностей каждого в управлении [7].

В управленческом взаимодействии человек выступает как субъект. В осуществлении его управленческих отношений выражается его субъектная сущность. Вступая в управленческое взаимодействие с другими субъектами управления, человек проявляет свои внутренние качества, свои способности, степень своей готовности к взаимодействию с другими людьми. Соответственно весь спектр этих проявлений человека оказывает влияние на содержательную сторону управленческого взаимодействия.

Содержательные аспекты управленческого взаимодействия субъектов управления образовательным процессом в вузе составляют: правовые основы образовательной деятельности; содержание и организация образования; здоровьесбережение участников образования; укрепление учебно-материальной базы образовательных учреждений; подготовка и переподготовка педагогических кадров; инновации в образовании; дополнительное образование и др. [2, 7, 8].

Остановимся кратко на характеристике перечисленных сфер.

В плане создания правовых основ образовательной деятельности управленческое взаимодействие направлено на разработки статуса образовательного учреждения, лицензирование образовательной деятельности, ее нормирование и регламентирование, составление тарифно-квалификационных требований и требований к образованности различных категорий учащихся.

В аспекте содержания образования управленческое взаимодействие направлено на проектирование, отбор, формирование, оформление содержания образования, на придание образованию непрерывного характера.

В процессуальном аспекте это внедрение и взаимодействие форм и методов образования; определение приоритетности форм и методов, их соответствия типу образовательного учреждения, региональным особенностям и личным образовательным потребностям; видовое деление образовательных процессов.

Управленческое взаимодействие в целях обеспечения образовательных процессов – это, главным образом, проектирование и создание в практике образования соответствующих условий. Это направление охватывает документационное обеспечение; информационный обмен; обеспечение образовательного процесса учебной литературой, учебно-методическими комплексами, лабораториями и лабораторным оборудованием, техникой, средствами коммуникации, материальным обслуживанием и т.д.

Специальным предметом управленческого взаимодействия является подготовка кадров для системы образования, охватывающая: среднее профессионально-педагогическое образование; высшее профессионально-педагогическое образование; повышение квалификации кадров в системе дополнительного профессионального образования.

Дополнительному образованию придается направленность на обеспечение возможности самореализации детей, удовлетворения образовательных потребностей населения.

Каждая из перечисленных сфер является управляемой системой. Управленческое взаимодействие направлено на указанные системы как на предмет. В соответствии с сущностью предмета, а также с целью управленческого взаимодействия, направленности на этот предмет, управленческое взаимодействие образует систему, особенности и специфика которой находится и в морфологии, и в структуре, и в функциях, и в диалектике развития этой системы.

Управленческое взаимодействие субъектов управления образовательным процессом в вузе осуществляется в соответствии с определенными целями. Достижение этих целей субъектами составляет основной мотив их управленческого взаимодействия в образовательном процессе. Цели управления представляют собой единство разноплановых целевых установок. Некоторые из них устанавливаются официально (например, вышестоящими органами или учредителем образовательного учреждения). Другие целевые установки являются продуктом развития способностей педагогических работников. Третьи – определяются потребностями студентов. При этом достижение последних целевых установок является главным мотивом управленческого взаимодействия субъектов управления образовательным процессом в вузе [2].

Современная теория управления образованием опирается не на такое толкование целей, которое базируется на сущности системного подхода. Это означает, что цели системного управления образованием представляют собой специфическую систему, состоящую из различных групп целевых установок. Можно выделить две большие группы целевых установок [2, 3, 6].

В первую группу включаются такие цели, которые ориентированы на учет потребностей и интересов общества. По существу целевые установки первой группы отражают социальный целевой заказ. При этом он включает:

- реализацию требований к образованности человека; причем в требованиях к образованности человека должны быть выражены потребности общества в том, чтобы его члены, усвоив содержание образования, могли

бы эффективно участвовать в общественно-полезном труде;

- соблюдение нормативов социальной защиты участников образования (забота о предотвращении переутомляемости участников образования, о санитарно-гигиенических условиях реализации их деятельности);

- реализация внутриличностных потребностей и склонностей участников образования.

Вторая группа целевых установок выражает внутриличностные целевые установки участников образования и проявляется в том, чтобы последние могли:

- добиться общественного признания своего образовательного или профессионального статуса;

- стремиться к материальному благополучию, удовлетворению каких-то индивидуальных потребностей (творить, изобретать, познавать и т.д.).

Целевые установки этих двух групп естественным образом связаны друг с другом. Например, стремление общества к повышению уровня образованности своих граждан без существенного роста учебной нагрузки способствует увеличению перспектив для профессиональной карьеры специалистов. Внедрение новых методик и технологий реализации образовательных процессов может сопутствовать тому, что создаются условия для проявления творческой активности и более высокой результативности в образовании.

Имеют место и противоречия между внутренними целевыми установками различных субъектов образования. Например, одни стремятся к материальному благополучию, а другие, связанные с первыми по работе, видят главное свое назначение в удовлетворение неких духовных потребностей.

Наличие противоречий между различными целевыми установками является объективным препятствием для реализации управленческого взаимодействия субъектов управления образовательным процессом в вузе. В частности, это связано с тем, что противоречивые цели мало связаны друг с другом, а их достижение предполагает порой взаимоисключающие действия субъектов. В результате чего эффект управленческой деятельности будет зависеть от того, какое из противоречивых воздействий окажется наиболее сильным. Поэтому в теории управления образованием можно выделить некоторые

цели, которые провозглашаются целями управления образовательным процессом в вузе.

В основе целей системного управления образовательным процессом в вузе можно выделить три группы. Каждая из групп целевых установок системного управления образовательным процессом с разных сторон характеризует основные направления управленческого взаимодействия субъектов управления.

В первую группу входят такие целевые установки, которые непосредственно связаны с удовлетворением потребностей общества. Это целевые установки, в единстве описывающие направления приложения субъектами управления усилий, в результате которых появляется нечто общественно полезное (например, присвоенная человеком образованность или средство обеспечения образовательных процессов). Все эти установки одного плана в том смысле, что они ориентированы на достижения, которые полезны обществу.

Во вторую группу входят такие целевые установки, в которых обобщены и представлены в уравновешенном виде потребности партнеров по образованию. В этой группе сосредоточены целевые установки, в которых выражены личные потребности всех субъектов управления образовательным процессом в вузе. В результате их совместного действия предполагается удовлетворение потребностей участников образования. Целевые установки этой группы связаны с установками первой группы так, что каждый участник образования, будучи сориентированным на удовлетворение своих потребностей, активно включается в достижение целевых установок первой группы.

В третью группу входят такие целевые установки, которые выражают намерения содействовать развитию у участников образования целеустремленности, заключающейся, например, в проявлении у них потребности и способности в достижении взаимосвязанного единства целевых установок первых двух групп. Эта группа целевых установок направлена на побуждение участников образования к сотрудничеству, партнерству и самовыражению каждого из них. Целевые установки этой группы можно развертывать в специальные системы педагогического содействия, направленного на стимулирование участников образования к тому, чтобы целеустремленно добиваться достижения системы целей, образованной в резуль-

тате систематизации целевых установок первых двух групп.

В таком случае все три группы целевых установок образуют такую систему, которая в единстве определяет интегративное направление развития образования. Таким образом, выделенные компоненты целей системного управления образовательным процессом в вузе в единстве образуют систему. Ее развитие проявляется в осуществлении управленческого взаимодействия субъектов управления образовательным процессом.

Учитывая значимость управленческого взаимодействия субъектов управления образовательным процессом в вузе, мы вынесли этот вопрос для обсуждения в данной статье. В результате чего рассмотрели деловое общение как вид управленческого взаимодействия, определились с содержанием управленческого взаимодействия субъектов управления образовательным процессом в вузе, выделили цели управления образовательным процессом в вузе и сделали вывод о необходимости взаимосогласования этих целей в процессе управленческого взаимодействия субъектов управления образовательным процессом в вузе.

Литература

1. Агеев, В.С. *Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы* / В.С. Агеев. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 236 с.
2. Ильясов, Д.Ф. *Теория управления образованием: учебное пособие по спец. курсу для студ. пед. специальностей и руководителей образоват. учреждений* / Д.Ф. Ильясов, Г.Н. Сериков. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 344 с.
3. Куган, Б.А. *Управление образовательной системой: взаимодействие субъектов регионального и муниципального уровней* / Б.А. Куган, Г.Н. Сериков. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 357 с.
4. Панасюк, А.Ю. *Управленческое общение: практические советы* / А.Ю. Панасюк. – М.: Экономика, 1990. – 193 с.
5. Рузавин, И.Г., *Синергетика и системный подход* / И.Г. Рузавин // *Философские науки*. – 1985. – № 5. – С. 48–55.
6. Сериков, Г.Н. *Управление образованием: Системная интерпретация: монография* / Г.Н. Сериков. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ «Факел», 1998. – 664 с.
7. Сериков, Г.Н. *Элементы теории системного управления образованием: В 4-х ч.* –

Системное видение образования / Г.Н. Сериков. – Челябинск: Изд-во ЧГТУ, 1994. – Часть 1. – 169 с.

8. Сериков, Г.Н. Здоровьесбережение в гуманном образовании: Монография / Г.Н. Се-

риков, С.Г. Сериков. – Екатеринбург–Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 199. – 242 с.

9. Шмидт, Р. Искусство общения: пер. с нем. / Р. Шмидт. – М.: СП «Интерэксперт», 1992. – 345 с.

Поступила в редакцию 7 апреля 2008 г.

СИСТЕМА СТИМУЛИРОВАНИЯ В УПРАВЛЕНИИ КОЛЛЕДЖЕМ

В.А. Карачаровский

**Курганский технологический колледж,
г. Курган**

Охарактеризована система стимулирования в колледже, осуществляющем непрерывное профессиональное образование. Обосновано соответствие системы методологии гуманного образования. Показано, что система основывается на наиболее подходящих для данного контингента работников теориях стимулирования и мотивации.

Ключевые слова: управление, стимулирование, мотивация.

Проблема стимулирования труда является весьма актуальной, в том числе, и с экономической точки зрения. Поэтому не удивительно, что существует множество теорий стимулирования и мотивации. На основе изучения, анализа соответствующих теорий мы строим систему стимулирования педагогов в колледже. Наша система не является заимствованной. Мы выявили то полезное, что можно использовать для стимулирования труда педагогов, и синтезировали собственную систему. Система входит как часть в общую систему управления колледжем. Осуществление стимулирования является составной частью реализующего этапа технологии управления систематизацией непрерывного профессионального образования на базе колледжа. Как и вся технология, этот этап осуществляется на основе гуманно ориентированной системно-синергетической методологии, согласованной с требованиями компетентностного подхода.

Побуждение (и стимулирование) – это одна из ведущих функций управления. В связи с этим начнем системное описание стимулирования с общей характеристики экономических и социально-психологических методов управления образовательным учреждением.

Общепризнанными являются экономические, организационно-распорядительные (административные) и социально-психологические методы управления. Все эти группы имеют значение и применяются в стимулировании [3, 10, 14 и др.].

Экономические методы управления – это система экономических рычагов и инструментов, с помощью которых можно воздействовать на деятельность организации и, в част-

ности, на профессиональную деятельность ее сотрудников.

Среди экономических методов важными являются планирование, финансирование, кредитование, инвестирование, материальное стимулирование, хозяйственная самостоятельность, хозяйственный (коммерческий) расчет, ценообразование, налогообложение, государственное регулирование и др.

К числу экономических рычагов относятся и экономико-математические методы (ЭММ), которые позволяют перевести многие проблемы управления в область точного количественного анализа. Мощным средством управления является моделирование экономических процессов и систем на базе ЭММ.

Знание механизмов действия всех этих рычагов позволяет управлять экономическими системами более расчётливо и конструктивно.

Методика стимулирования, на наш взгляд и является одним из экономических рычагов, которыми можно пользоваться в управлении образовательным учреждением.

Организационно-распорядительные (административные) методы управления (от лат. administration – управление) основываются на административных рычагах воздействия: на воздействии авторитета права (действующих законов, подзаконных актов) и авторитета власти (приказов, инструкций, нормативов и т.п.). Административные методы – это методы непосредственного организационного воздействия и распоряительства в организации. Организационное воздействие включает в себя:

- организационное регламентирование, которое осуществляется путем разработки организационных структур учреждения, по-

ложений о подразделениях и функциональных отделах, должностных инструкций педагогических работников и т.п.;

- нормирование, т.е. установление норм и нормативов (педагогических, образовательных, санитарно-гигиенических, управленческих, плановых, финансовых, трудовых, технических, эксплуатационных и др.), правил работы и взаимодействия различных сотрудников, служб, подразделений между собой и с образующимися и т.п.;

- инструктирование, т.е. ознакомление с существующими предписаниями, требованиями и правилами выполнения работ.

Распорядительное воздействие реализуется посредством прямого администрирования: издания приказов, распоряжений и устных указаний.

Организационно-распорядительные меры, безусловно, используются в педагогическом менеджменте в целом и в работе нашего колледжа в частности, но не вместо других методов и не в ущерб им.

Социально-психологические методы управления (от лат. *socialis* – общественный; от гр. *psyche* – душа и *logos* – слово) – это методы использования в управлении личностных и групповых социально-педагогических и психологических факторов.

К социально-педагогическим факторам, направленным на управление общественными процессами в организации, относят:

- специальные методы сбора социальной информации: интервьюирование, анкетирование, составление структурных карт, анализ документов, изучение работ образующихся, социальный и педагогический эксперименты;

- социологические исследования, проводимые социологами и педагогами;

- формы повышения социальной, в том числе, профессиональной активности работников: соревнование, обмен опытом, новаторство, коллективные ритуалы и традиции;

- социальное нормирование – установление писаных и неписаных коллективных норм этики и поведения, норм морального общественного воздействия (поощрения, наказания и др.);

- социальное планирование, в частности: совершенствование социальной структуры управления, улучшение условий труда и охраны здоровья работников, улучшение условий оплаты труда и культурно-бытовых условий, воспитание личности и развитие обще-

ственной активности трудящихся.

Использование психологических факторов позволяет регулировать межличностные отношения, управлять поведением работников и создавать в коллективе нормальный психологический климат [1, 2, 8, 9, 11 и др.]. К числу важнейших психологических факторов следует отнести факторы, способствующие коллективообразованию, личностному развитию, факторы психологического влияния, психологической совместимости, факторы мотивации труда, гуманизации труда и др.

Примером воздействия психологического фактора может служить функционирование созданного в Курганском технологическом колледже (КТК) психолого-педагогического центра для обеспечения социально-психологических факторов управления. Его руководитель является активным участником административных планерок, организует по запросам структурных подразделений (или по запросам администрации) психологические тренинги для преподавателей и других сотрудников колледжа. Центр проводит анкетирование, интервьюирование, вносит предложения о совершенствовании социальной культуры управления, улучшении условий труда работников, культурно-бытовых условий.

Коллективные ритуалы и традиции складывались в течение нескольких лет. Сегодня это традиционная ежегодная научно-практическая конференция (обсуждение инноваций, обмен опытом), фестивали, олимпиады по информационным технологиям, конкурсы «Учитель года КТК», «Лучший кабинет КТК», «Куратор года КТК», педсоветы с выездом на природу, спортивные соревнования, где команда администрации состязается с командой от Ассоциации студентов и др.

Следует отметить, что стимулирование и мотивация несколько отличаются друг от друга по своему назначению, так как первое часто направлено на закрепление существующего положения в области качества, а второе – чаще на его изменение. Вместе с тем стимулирование и мотивация дополняют друг друга. Для успешной работы необходимо стимулировать каждого работника, чтобы было стремление работать лучше и больше, например, в соответствии с лозунгом, использованным в советские времена: «Сегодня работать лучше, чем вчера, а завтра – лучше, чем сегодня».

Зарубежный и отечественный опыт показал, что трудовую деятельность стимулируют к хорошей работе различные мотивы. Можно

привести примерно следующий набор мотивов без учета их приоритетности:

- престиж;
- удовольствие, удовлетворение;
- расширение властных полномочий и влияния;
- присутствие элемента состязательности;
- возможность самореализации как личности;
- высокий жизненный уровень, обеспечиваемый справедливой высокой оплатой труда;
- возможность карьерного роста;
- самостоятельность;
- условия для реализации своих идей;
- выполнение интересной работы;
- продолжительный отпуск;
- короткий рабочий день;
- гибкий рабочий график;
- служебное и общественное признание;
- здоровый рабочий климат;
- долгосрочные трудовые договоры и гарантии сохранения рабочего места;
- хорошее обеспечение в старости, льготный выход на пенсию и повышенный ее размер;
- удовлетворяющий разумный стиль управления; хорошие санитарно-гигиенические условия труда;
- степень автоматизации труда;
- перспектива на жилье;
- сплоченный коллектив;
- спокойная работа с четко определенным кругом обязанностей;
- соответствие личных интересов результатам выполняемой работы;
- присвоение титулов, званий, ученых степеней и т.п.;
- наличие служебного автомобиля;
- наличие престижного кабинета;
- возможности повышения квалификации и профессионализма [7, 9, 10, 12, 14 и др.].

Поскольку личности людей являются главным объектом любой деятельности, то обеспечение их мотивации является одним из главных условий управления. Особенно важно, чтобы у каждого работника появилась внутренняя потребность в труде. Основных причин, которые побуждают человека высококачественно работать, довольно много. Среди них можно выделить его внутреннее желание, возможности и квалификацию, но особенно существенным во всем этом является стимулирование человека к такому труду.

Очевидно, что для этого надо знать и использовать мотивы человека. Вместе с тем, постоянная длительная опора на одни и те же мотивы может мотивацию к высококачественному труду превратить, в конечном итоге, в демотивацию.

В возникновении мотивов значимы внутренние и внешние факторы.

Внешнее управление и его функция (побуждение) относится к факторам внешним. Процесс побуждения сложен и неоднозначен. Существуют теории стимулирования или мотивации, которые, исходя из структуры потребностей человека, то есть мотивационной структуры, предлагают воздействовать на его поведение.

С точки зрения стимулирующего воздействия на индивида, различные факторы, влияющие на качество труда, могут быть сведены к трем главным:

- работоспособность (возможности, квалификация индивида);
- готовность к работе (мотивы, стимулы, духовные ценности);
- условия труда (нормативы, цели и задачи организации, средства труда и предметы труда, психологический климат и другие условия внутренней и внешней среды).

Можно различать приемлемые уровни результативности качества (по нормам и требованиям документации) и стимулированные уровни результативности (превышающие приемлемые).

Современная экономика требует высокой квалификации работников, что является одной из задач системы мотивации. Работник с высокой квалификацией меньше сопротивляется изменениям, направленным на применение новых технологических процессов и машин.

Трудно переоценить ту роль в общем стимулировании качества, которую играет стимулирование труда руководителей всех уровней и каждого трудящегося. Необходимо создавать такие условия, чтобы все работающие в организации чувствовали себя нужными, востребованными; понимали, что их труд почетен и что за высококачественную работу он будет уважаемым и достаточно хорошо вознагражден. Только в этом случае трудящийся будет требовательно относиться к качеству своего и чужого труда.

Материальное стимулирование среди таких экономических методов управления, как планирование, финансирование, кредитование,

инвестирование, хозяйственная самостоятельность занимает одно из ведущих мест.

В образовательном учреждении функции управления остаются такими же, как на любом предприятии и включают в себя: планирование; организацию; контроль и учет; регулирование; демпфирование и маневрирование.

Успех в исполнении управленческих решений определенно зависит от исполнителей. Следовательно, наряду с организацией исполнения управленческих решений, субъекту их принятия следует специально влиять на мотивацию исполнителей. Стимулирование предстает как намеренное влияние субъекта на интерактивный управляемый объект. Таким образом, стимулирование исполнителей – это намеренное влияние извне на их внутренний мир с целью активизации мотивов включения в процесс исполнения принятых управленческих решений.

При этом успех стимулирования закономерно обуславливается мерой соответствия стимулов (внешних раздражителей) доминантам внутреннего мира человека. К таким доминантам относятся, в частности, ведущие ценностные ориентации человека как биологического (природоопределенного), так и социального (приобретенного) планов. Однако, рекомендует Г.Н. Сериков, целесообразно осторожно пользоваться функцией стимулирования исполнителей управленческих решений. Особенно осторожным нужно быть в процессах персонального стимулирования.

Другое дело, если речь идет об интроспективном стимулировании. Его суть состоит в том, что субъект принятия управленческих решений предлагает исполнителям некий набор стимулов. Лучше всего сочетать интроспективное и персональное стимулирование. Ведь каждый исполнитель управленческих решений имеет индивидуальные особенности, сказывающиеся на его поведении в профессиональной или образовательной деятельности. Их не всегда удается учитывать в процессе интроспективного стимулирования каждого конкретного исполнителя [13].

Стимулирование является специфической формой давления на деятельность исполнителей управленческих решений. Оно может характеризоваться разными признаками – от гуманности до принуждения и жестокости. Сущность же стимулирования остается неизменной – оказание воздействия на исполнителей с целью их побуждения к осуществлению

замыслов, выраженных в принятых управленческих решениях.

Серьезным стимулом повышения и обеспечения необходимого качества для работы образовательных учреждений, как показывает мировая практика, является участие в конкурсах на присуждение межгосударственных, внутригосударственных, частных и других премий. При этом участие в конкурсах за получение премии заставляет проводить самооценки, обеспечивающие проведение исследования систем и возможности улучшения систем управления качеством в требуемых направлениях.

Премии, призы и конкурсы в области качества в Российской Федерации следует расширять, развивать и дифференцировать по уровням управления качеством в стране (федеральном, государственном, региональном и т.д.). Следует привлекать для проведения конкурсов по качеству другие организации, помимо государственных органов и частных лиц. Критериями награждения в общем плане могут быть удовлетворенность потребителей продукцией, безопасность и экологичность продукции, воздействие на общество в целом и т.п.

Для разработки системы стимулирования необходимо учитывать и виды мотивов, и особенности профессии педагога, и современные методологические основания. Рассмотрим научные предпосылки разработки соответствующей системы стимулирования.

Педагоги осуществляют профессиональную деятельность по типу системы «человек–человек». Следовательно, педагогический труд обладает рядом особенностей по сравнению с трудовой деятельностью в сфере производства, сервиса или какой-либо другой сфере. В связи с этим, создание управленческих условий развития персонала колледжа является не только одной из важнейших задач образовательного менеджмента, но и в целом управление педагогическим коллективом не может быть успешным, если оно не опирается на создание и поддержание таких обязательных условий как: возвышение личностей – субъектов образовательной деятельности; одухотворение целей педагогической деятельности, движение к высшим духовным целям всех участников учебно-воспитательного процесса; стимулирование работников; стимулирование образующихся.

Остановимся кратко на трех из этих условий. В педагогическом менеджменте все решают личности. Каждый педагог, независимо

от его опыта, квалификации и авторитета, должен быть поставлен в положение всеми уважаемой личности. Это должно стать первым условием организации работы педагогического коллектива.

Процесс управления должен начинаться с того, что на ключевые места, на руководящие должности и на должности преподавателей, мастеров, воспитателей должны быть подобраны личности, обладающие необходимой компетенцией. Одним из первых действий руководителя и его команды должно быть возвышение этих личностей: оказание им высокого кредита доверия, подчеркнуто уважительного отношения (Н.В. Пернай предполагает, что это уважительное отношение должно граничить с почестями), признание большой потенциальной значимости каждого работника, постановка перед ними высоких духовных целей [8].

Одухотворение целей педагогической деятельности – это постановка высоких духовных целей, подчинение личных интересов каждого педагога и общих интересов педагогического коллектива своим ученикам, своему городу, своему народу, своему Отечеству, всем людям; овладение педагогическим мастерством и его совершенствование для принесения максимальной пользы обучающимся, создание условий для их развития и т.д.

Многие исследователи, занимающиеся проблемами образовательного менеджмента, утверждают, что будничные цели (успеваемость, посещаемость) определяют невысокий интерес и низкую самоотдачу, а высокие цели (познание себя, стремление к высокой духовности, служение людям) окрыляют.

Важнейшим условием управления в педагогике является стимулирование работников и обучающихся, побуждение их выполнять их компетенции.

Побуждение – это основание, приведение в действие сил, способствующих выполнению задач. Мотивация и стимулирование – это, соответственно, побуждение себя и других работников к деятельности для достижения личных целей или целей организации. Мотивация отвечает на вопрос: почему так, а не иначе поступает работник, будь то руководитель или простой исполнитель.

Большинство психологов и специалистов по менеджменту считают, что в основе любой деятельности лежат потребности, т.е. физиологические или психологические ощущения недостатка чего-либо, которые можно удовле-

творить при помощи вознаграждений. Вознаграждения – это то, что человек считает для себя ценным (соответственно, ценности каждого индивидуальны).

В менеджменте используют внешние вознаграждения (зарботная плата, премии, продвижение по службе, награды, похвала и т.п.) и внутренние вознаграждения (чувство удовлетворения при достижении результатов, значимость и содержательность работы, самоуважение и т.п.).

Побуждение можно рассматривать как условие и функцию управления одновременно [4, 5, 11, 13 и др.].

Побуждение предполагает:

- знание потребностей работников, их целей, желаний и стремлений;
- учет личных особенностей;
- индивидуальный подход к работникам;
- учет межличностных отношений в группе;
- умение поощрять работников;
- развитие доброжелательных отношений в коллективе;
- взаимное уважение и др.

Содержательные теории стимулирования основываются на определении внутренних побуждений, которые заставляют человека действовать определенным образом. Рассмотрим кратко некоторые из них, например, теорию иерархии потребностей А. Маслоу, возможно одну из самых известных. Теория Маслоу предполагает, что деятельность человека мотивирована многочисленными потребностями, существующими в определенном порядке. Маслоу выделил пять основных видов мотивирующих потребностей, представленных в порядке возрастания: физиологические потребности, потребность в безопасности, потребность принадлежности, потребность в оценке, потребность в самореализации.

Согласно теории Маслоу, потребности нижнего уровня должны быть удовлетворены до появления потребностей высшего уровня. Потребности удовлетворяются в порядке очередности. Человек, нуждающийся в физической безопасности, будет прилагать все усилия для создания более безопасной атмосферы, игнорируя потребности в оценке или самореализации. Но как только одна потребность удовлетворена, появляется желание удовлетворить потребность более высокого уровня. Профессионал может использовать возникающие в деятельности затруднения не

только для создания условий их снятия, но и для изменения себя. Изменение себя при невозможности изменения ситуации во многих случаях может позволить избежать неблагоприятной для личности психологической ситуации. Другими словами, душевный комфорт также невозможен без самопознания.

Показано, что основными причинами, вызывающими стрессовое состояние, являются проблемы в профессиональной деятельности: низкий статус, не соответствующий внутренней самооценке; «излишняя любознательность», заставляющая человека постоянно менять собственную позицию; маленькая зарплата, не способная удовлетворять потребности индивида; плохие перспективы служебного роста.

Стрессовое состояние часто приводит к психическому и физическому нездоровью. А. Маслоу считает, что здоровым может быть человек в состоянии полной удовлетворенности, а Всемирная организация здравоохранения определяет здоровье как состояние полного телесного, душевного и социального благополучия.

Доказано, что между физическим здоровьем специалиста и качеством его профессиональной деятельности существует прямая взаимосвязь и что уровень психического (а возможно, и физического) здоровья может повыситься, если:

- профессионал имеет четкую картину своих психических характеристик;
- располагает информацией о том, к чему могут привести те или иные неконтролируемые проявления личности;
- владеет умениями, способными уменьшить их негативное воздействие на самого себя и окружающих [6].

Существующие объективные трудности нередко усугубляют у преподавателей внутриличностное противоречие между осознанием необходимости и важности педагогического труда с отсутствием условий.

Широко известна также теория приобретенных потребностей Мак Клееланда. Он рассматривает три вида потребностей.

Потребность достижения проявляется в стремлении достигать целей наиболее эффективно. Человек обычно выбирает умеренно сложные цели и задачи, ожидает немедленной обратной связи, готов браться за работу, когда ясная цель и результат быстро достигим. Потребность удовлетворяется процессом доведения работы до конца.

Потребность соучастия. Проявляется в виде стремления к дружеским отношениям с окружающими, получение одобрения и поддержки. Человеку необходимо находиться в постоянном взаимодействии как с коллегами, так и с клиентами. Руководитель для удовлетворения этой потребности не должен ограничивать межличностные отношения подчиненных.

Потребность во власти. Проявляется в стремлении контролировать ресурсы и процессы, находящиеся в окружении, оказывать влияние на поведение людей. Может проявляться в стремлении во власти ради самой власти, либо в стремлении к власти ради достижения групповых целей.

Двухфакторная теория Герцберга рассматривает побуждение, формируемое под влиянием двух групп факторов: «мотиваторов» и «гигиенических факторов». К «мотиваторам» относятся: признание и одобрение результатов работы; возможности творческого и делового роста; продвижение по службе; успех; высокая степень ответственности. К «гигиеническим факторам» относятся: политика предприятия; рабочее окружение; заработная плата; отношение коллег; отношение с руководством; контроль за работой. «Гигиенические факторы» связаны с окружающей средой, в которой осуществляется работа, а «мотиваторы» – с характером и сущностью работы.

Таким образом, для успешного решения управленческих проблем, по мнению Герцберга, менеджеру необходимо сначала снимать неудовлетворенность трудом, а затем делать все, чтобы повысить удовлетворенность. На наш взгляд, современные теории стимулирования в большей степени справедливы для работника, имеющего определенный уровень обеспеченности, образованного, квалифицированного. Например, известно, что в странах с развитой экономикой человек, имеющий работу, удовлетворяет физиологические потребности на 90 %, потребность в безопасности на 70 %, в оценке – на 40 %, в самореализации – на 15 %. Очень часто топ-менеджеры применяют целый комплекс современных методик стимулирования, а результатов нет. Почему так происходит? Дело в том, что они должны реализовать развитие выбранных направлений и использовать для этого не только материальные ресурсы, но и высокую мотивацию персонала. Мы уже останавливались на том, что теория мотивации Маслоу основана на иерархии потребностей.

Разработанную им систему иерархии иногда называют «лестницей Маслоу», основанной на первичных (физиологических – еда, жилище, отдых и т.п.; безопасность и защищенность) и вторичных потребностях человека (социальных – на причастность и принадлежность к делу; поддержка, уважение; признание достижений; самовыражение, реализация). Теория потребностей Мак Клееланда делает упор на потребности высшего уровня. Он выделял три потребности: власть, успех, причастность. У разных людей могут преобладать те или иные из этих потребностей.

В целом мы рассмотрели одну из категорий современных известных общих теорий стимулирования труда – содержательные теории, которые основываются на внутренних побуждениях (потребностях). Вторая категория – процессуальные теории побуждения, согласно которым поведение личности определяется не только потребностями, но является также функцией восприятия и ожидания возможных последствий выбранного ею типа поведения, связанного с данной ситуацией. К представителям второй категории относятся теории справедливости, теории ожидания и модель мотивации Портера–Лоулера.

Теория справедливости основывается на том, что люди субъективно всегда соизмеряют результаты вознаграждения с затраченными собственными усилиями, а также с вознаграждениями других людей, выполняющих такую же работу. Если сравнение показывает дисбаланс, то это сказывается на уровне качества, производительности и эффективности труда. Восстанавливается баланс снижением либо уровня качества, либо производительности труда, либо усилением его мотивации. Хотя цели организации и отличаются от целей каждого работника, они должны быть сформулированы. Если человек не знает, куда ему двигаться, его либо парализует, либо он начинает имитировать бурную деятельность. При отсутствии четких задач мозговая активность не направлена на работу, а растрачивается на сомнения, попытки догадаться и сформулировать самому себе конечную цель работы. В конце рабочего дня возникает ощущение зря прожитого дня, усталость, недовольство, со временем появляется неуверенность в правильности своих действий, накапливается тревога.

Теория ожидания (разработана В. Врумом) основывается на понятии ожидания, рассматриваемого как оценка данной лично-

стью определенного события, и включает действие трех факторов: ожидания в отношении затрат труда и результатов труда; ожидания в отношении результатов и вознаграждения; валентности, т.е. степени удовлетворенности вознаграждением. Чем больше оправдываются ожидания, чем выше валентность, тем эффективнее мотивация.

Модель Портера–Лоулера представляет комплексную процессуальную теорию побуждения, включающую элементы теории ожидания и теории справедливости. Процесс побуждения зависит от действия пяти переменных: усилие, восприятие, результаты, вознаграждение, степень удовлетворения. В теории Портера–Лоулера устанавливается соотношение между вознаграждением и результатом. Человек удовлетворяет свои потребности через вознаграждение за достигнутые результаты. Согласно модели Портера–Лоулера, результаты зависят от трех переменных: усилий, способностей и осознания своей роли в процессе труда.

Описанные ранее теории побуждения пытаются объяснить поведение человека в организации, каждая из них имеет свои сильные и слабые стороны, универсальной теории мотивации не существует. Однако руководитель должен понимать, что мотивация во многом определяется индивидуальными особенностями сотрудника. У каждого человека своя мотивационная структура.

Тип мотивации – это преимущественная направленность деятельности индивида на удовлетворение определенных групп потребностей.

Исходя из различных мотивационных структур, исследователи предлагают различные типологии, на наш взгляд, одна из наиболее очевидных – следующая.

Ценностный тип (работник, ориентированный в основном на содержательную часть труда (на мотиваторы):

- **достижительный** – ориентация на продвижение и карьеру;
- **коллективистский** – ориентация на уважение, сотрудничество, общение;
- **интеллектуальный** – ориентация на самореализацию.

Прагматический тип (работник, преимущественно ориентированный на оплату и другие гигиенические ценности):

- **инструментальный** – отношение к труду как к средству зарабатывания денег;

- комфортно-ориентированный – ориентация на комфортные условия труда.

Третий тип – значимость разных ценностей сбалансирована.

В педагогическом менеджменте наблюдается интересная зависимость стремления педагога к самосовершенствованию от типа мотивации, которая была проанализирована А.А. Реаном [12]. Он утверждает, что к самосовершенствованию стремятся педагоги как с продуктивной (внутренней), так и с непродуктивной (внешней) мотивацией. Но пути для этого они выбирают разные: одни стремятся стать менее, другие более авторитарными. Противоположными оказываются и их представления о том, в каком направлении следует двигаться для достижения профессиональных высот, какие способы самокоррекции и саморазвития для этого необходимо использовать.

Можно выделить два направления коррекции собственной работы на пути к овладению педагогическим мастерством: пересмотр имеющихся, но неэффективных стереотипов в системе деятельности и введение в учебный процесс более совершенных, действенных способов работы. Г.Р. Келлис обращает внимание на то, что те, кто занимается самооценкой с целью улучшения характера деятельности, обычно обращают внимание на измерения, связанные с достижением намеченного и соответствием достигнутого желаемым результатам [15].

Неудовлетворенность результатами (деятельности, внешней оценки) также может стать основанием для проведения анализа деятельности. Работа иногда не очень радует, поднять желание работать (мотивировать к деятельности) можно различными способами: повышением оплаты, престижной должностью и т.д. В соответствии с Герцбергом, стимулирование управляется двумя видами факторов – ослаблением человеческой неудовлетворенности и обеспечением удовлетворенности [6].

Конечная цель службы персонала – повышение эффективности труда, выраженное в количественных показателях: зарплатоёмкость, производительность, количество дефектов и так далее. Чтобы достичь этой цели, существует несколько способов.

Самый короткий путь – влияние на результат труда при помощи систем материальной компенсации. Такая система требует постоянного контроля и воспитывает исполнительскую дисциплину. Есть результат – есть премия, нет результата – довольствуйся окла-

дом. При этом во внимание не принимаются ни мотивы, ни удовлетворенность сотрудника: человек рассматривается исключительно как рабочий инструмент. Такой подход обеспечивает эффект в самые короткие сроки, но имеет недостатки. Так как люди превращаются в механических исполнителей, от них уже не стоит ждать творческого подхода, новых идей, превышения нормативных показателей. Работа формализуется: нет премии – нет результата.

Подход, при котором корректируется трудовое поведение, требует гораздо больших усилий и обеспечивает больший эффект. Он применяется, когда от работников ожидается не столько исполнительская, сколько активная дисциплина и личный вклад в работу. При влиянии на трудовое поведение задействуется множество систем управления персоналом: обучение, отлаженная система коммуникаций, организационное построение и развитие, идеологическая работа, разработка кодексов, политик, норм поведения. На наш взгляд, такой подход необходим в педагогическом менеджменте в первую очередь.

При влиянии на мотивы, эту «зону трудного доступа», используется полный мотивационный набор от целеполагания до качественной обратной связи и сильной идеологической работы. Поскольку методы корректировки мотивов действительно сложны, их используют предприятия, находящиеся на высоком уровне управления.

Сильные стороны:

- возрастает производительность и эффективность труда;
- развивается творческое мышление;
- усиливается активная дисциплина и самодисциплина;
- отступает необходимость в регулировании каждого шага сотрудника;
- усиливается командное мышление и корпоративный интеллект.

Слабые стороны:

- неременное условие – демократический стиль управления;
- продолжительная и системная работа с персоналом во всех направлениях, в том числе регулярный анализ удовлетворенности.

Последний подход подразумевает влияние на потребности человека. Вспомним наше недавнее прошлое, когда запросы высокого уровня формировало государство. Вот только некоторые из них: потребность в принадлежности к партии, служении народу, постоянном

и практически безвозмездном труде. Нельзя сказать, чтобы эти потребности были воспитаны буквально у каждого, но каков размах! Взамен люди удовлетворяли другие свои потребности: стабильность, безопасность, пища.

Формируя у граждан нужные потребности высокого уровня, государство не забывало и о потребностях более низкого уровня. Сегодня же собственники часто хотят получить от людей не только их труд, но и лояльность, предоставляя взамен только заработную плату. А на высоком уровне управления сотрудник должен рассматриваться и как внутренний потребитель, и как внутренний поставщик на предприятии. И отношения с ним необходимо строить по всем правилам партнерских отношений.

Очевидно, что понятие «удовлетворенность трудом» совсем не равнозначно понятию «удовлетворенность заработной платой». Какие механизмы нужны для того, чтобы влиять на потребности человека? Очевидно, что не только кодексы. Менеджмент на основе сотрудничества, взаимного доверия и уважения – вот что необходимо в этом случае. Но сколько времени потребует его построение? Чтобы понять это, сначала нужно решить: а всегда ли нужен такой менеджмент? В образовании только такой менеджмент и возможен. Каждое решение требует предварительного анализа.

Потребности человека представляют собой внутреннее состояние ощущения недостаточности чего-либо, а мотивы – связанные с таким состоянием побудительные причины действия. И никаким образом ни отдел труда и заработной платы, ни вся служба управления персоналом не сможет выявить каждый мотив и потребность каждого сотрудника, систематизировать все личностные установки и разработать программы по их стимулированию и развитию. Все созданные ранее и создаваемые сегодня системы материальной мотивации не влияют на внутренний мир человека, а лишь снимают факторы неудовлетворенности.

Факторами мотивации принято считать чувство достижения и самоуважения, ощущение значимости работы, ответственность за результаты труда, ощущение справедливости вознаграждения и так далее. А для того чтобы оказывать влияние на факторы этих глубинных слоев человеческой психологии, необходимо формирование единого мотивационного поля организации.

Построение единого побудительного поля организации включает в себя: целеполагание, планирование, организационное построение, проектирование работы (идентификация и формализация рабочих процессов), регламентацию труда, развитие и образование, разработку системы оплаты труда в соответствии с целями и организационной структурой, обратную связь и ее анализ, развитие корпоративной культуры.

Неправильное понимание того, что необходимо сотрудникам, – одна из ловушек, в которую попадает работодатель. Он искренне и наивно полагает, что все работают над одной и той же задачей, и она совпадает с задачей организации и его собственной. Но, во-первых, декларируемые цели не всегда идентичны реальным. Во-вторых, они не обязательно действительно приняты всеми менеджерами. И, в-третьих, совсем не обязательно сотрудники с готовностью и желанием примутся осуществлять задачи руководителя. Меньше всего конкретного человека интересуют цели руководителя. Его в первую очередь интересуют свои собственные цели!

Любая установка на качественную и эффективную работу должна начинаться сверху – от руководителя. Основа мотивации персонала представляет собой совокупность четких и конкретных целеуказаний. Можно сколько угодно заниматься какими угодно системами мотивации, но если сотрудники неправильно понимают цели, поставленные руководителем, между интересами возникнет конфликт. В коллективе постоянно должны согласовываться интересы участников процесса. В то же время на производстве долгосрочное планирование – проблемная зона многих предприятий и учреждений. Но в образовательной деятельности долгосрочное планирование необходимо так же, как и на производстве. Восстребованность выпускников, требования рынка труда, компетенции, которые потребуются завтра, умение обучаться всю жизнь – все это нужно планировать. С точки зрения мотивационного воздействия на индивида, различные факторы, влияющие на качество труда, могут быть сведены к трем главным: работоспособность (возможности, квалификация индивида), желание и готовность к работе и условия труда. Принято выделять два основных подхода к воздействию на поведение людей. Д. Мак Грегор назвал их теориями X и Y [6].

Теория Y основана на демократическом стиле: делегирование полномочий, обогаще-

ние содержания работы, улучшение взаимоотношений, признание при решении проблем того, что мотивация людей происходит на основе сложной совокупности психологических потребностей и ожиданий. Противоположное поведение личности состоит в том, что работа для человека – естественное состояние и потребность, внешний контроль не главное и не единственное средство воздействия для достижения целей организации, человек может осуществлять самоконтроль, самоуправление, он стремится к ответственности, склонен к самообразованию и изобретательности. Все это – основа типа управления У. Мы принимаем в образовании тип управления У за самоконтроль и самоуправление, но считаем, что полностью исключить контроль и некоторые авторитарные методы невозможно. Спектр стимулов, способствующих активизации, повышению качества и производительности труда, может быть весьма широк.

Специалисты выделяют различную номенклатуру стимулов, например:

- справедливое материальное вознаграждение;
- возможность повышения в должности;
- расширение властных полномочий;
- присвоение титулов, званий и т.п.;
- служебное признание;
- наличие служебного автомобиля;
- наличие престижного кабинета;
- долгосрочные трудовые договоры и гарантии сохранения рабочего места;
- льготный выход на пенсию и повышенный ее размер;
- возможности повышения квалификации и профессионализма;
- выполнение интересной работы;
- нормальный производственный климат;
- удовлетворяющий разумный стиль руководства и т.п.

Стимулами также могут быть спонтанные премии, которые, несмотря на свою традиционность, не утратили привлекательности для многих работников. Принцип сам по себе прост. Руководитель платит за особые заслуги и результаты деятельности сотрудника практически немедленно и, в общем, неожиданно для него. Работник начинает осознавать, что его неординарные достижения не только замечаются, но и ощутимо вознаграждаются.

Такая форма позволяет достичь удивительных результатов даже в отношении тех сотрудников, которые избалованы успехами и

премиями. Правда, при этом следует соблюдать одно условие: выполненную работу и неожиданную выплату не должен разделять слишком большой промежуток времени.

В качестве стимула может выступать дополнительная оплата, которая используется, чтобы заинтересованность сотрудника. Это могут быть разовые проекты или специальные мероприятия. Некоторые организации выплачивают по ним, помимо годового вознаграждения, дополнительные суммы.

Стимулом для сотрудника является особый статус, который, как правило, постоянно приносит сюрпризы, так как связан с воздействием на внешнюю среду. Благодаря определенному статусу сотрудник может выделяться среди коллег. Марка автомобиля, обстановка и размер кабинета, участие в международных конгрессах, функция представителя фирмы на важных переговорах, поездка за рубеж – все это подчеркивает положение сотрудника в глазах коллег и посторонних лиц. Использовать этот метод следует осторожно. Следует отметить, что частичное или полное лишение работника ранее предоставленного статуса приводит, как правило, к чрезвычайно бурным реакциям, конфликтам вплоть до увольнения. То, что раньше работало как стимул, становится антистимулом.

Уверенность может вызывать у различных людей неодинаковую восприимчивость к тем или иным методам мотивации. Возраст сотрудника при этом часто играет весьма существенную роль. Отражаются на мотивации и глобальные события, например экономические кризисы. В подобные периоды может возрасти роль таких факторов, как уверенность в работе на своем рабочем месте, долгосрочные трудовые договоры, предусматривающие крупные суммы компенсации, обеспечение старости и т.п. Для закрепления квалифицированных кадров на предприятии часто используются указанные выше факторы.

Так, в Курганском технологическом колледже для удовлетворения потребностей первого и второго уровней администрацией принимаются решения о выплате дополнительных стимулирующих надбавок, о дополнительной оплате за руководство цикловыми методическими комиссиями, о выплате 15 % колледжных к зарплате, об оплате за руководство кабинетом, за кураторство, за работу в договорных группах оплата идет в размере 1,3 ставки оплаты труда.

Для удовлетворения потребности в оценке и самореализации ежегодно проводится комплексная экспертиза работы преподавателей и с учетом полученных результатов осуществляется тарификация преподавателей на следующий учебный год, составляются приказы на премирование по результатам года, рассматриваются кандидатуры преподавателей на открываемые вновь в колледже административные должности (руководители структурных подразделений, методисты разной направленности), рассматриваются кандидатуры на повышение квалификации, проводится аттестация сотрудников и т.д.

В колледже разработаны:

- «Положение о комплексной оценке работы преподавателей Курганского технологического колледжа»;
- «Положение о рейтинговой оценке деятельности отделений Курганского технологического колледжа»;
- «Положение о проведении конкурса на получение денежного поощрения за лучшие методические разработки».

Для стимулирования повышения квалификации и закрепления преподавательских кадров высшей квалификации в КТК разработано и действует «Положение о вознаграждении работников Курганского технологического колледжа, имеющих ученую степень». Этим положением регламентируется порядок установления вознаграждения за успешную защиту кандидатской диссертации при условии продолжения работы в колледже.

Положением об оплате труда работников колледжа для преподавательского состава предусмотрены различные стимулирующие выплаты: за руководство цикловой методической комиссией, за заведование учебным кабинетом. По результатам проведения конкурса на лучшие методические разработки, положение о конкурсе «Учитель года КТК», «Куратор года КТК», «Лучший кабинет года».

Специалисты единодушны в одном: каким бы ни был набор стимулов, составленный под влиянием многих факторов, он должен быть ориентирован на конкретного сотрудника. Каждый человек имеет среди них свои приоритеты. В зависимости от этого можно выявлять его индивидуальные способности и стремления.

Внедрение системы мотивационного обеспечения качества следует осуществлять поэтапно, используя последовательно-парал-

лельный принцип проведения работ. В Курганском технологическом колледже эта система является подсистемой управления систематизацией непрерывного профессионального образования и, следовательно, осуществляется на трех этапах: аналитико-проектировочном, реализующем, оценочно-коррекционном.

Первый этап включает несколько фаз. Первая фаза – разработка и внедрение системы материального стимулирования – осуществляется на соответствующем аналитико-проектировочном этапе технологии. Здесь предусматривается ориентация в основном на внешние факторы: базисную заработную плату, надбавки и премии (бонусы). На этом этапе следует предусматривать достаточно высокий уровень надбавок и премий для того, чтобы продемонстрировать реальную заинтересованность руководства поддержать стремление к качественной работе.

Цели управления на этой фазе – выполнение требований политики качества, руководства качества и всей системы качества, базисных на принятых в организации стандартах качества.

Динамическое стимулирование, т.е. стимулирование самих разработок, – вторая фаза на данном этапе.

Третья фаза – создание общей системы стимулирования, основывающейся на современной гуманизации человека, философии качества жизни, теории всеобщего управления качеством и его понимания, изменении мышления у персонала, высокой квалификации, пропаганде качества, справедливом распределении благ и т.п.

Вопросы повышения качества целесообразно документировать в рамках системы менеджмента качества (с учетом ныне действующих ГОСТ Р ИСО серии 9000). От того, насколько сотрудники заинтересованы в качественном выполнении своей работы, зависит успех продолжающихся преобразований в образовании. Система мотивации труда, социальных гарантий и социальной защиты имеет приоритетное значение в концепции кадровой политики. Реформы не будут эффективны без изменения оплаты интеллектуального труда. Никакая кадровая политика не сможет изменить положение с кадрами, если она будет состоять из необеспеченных деклараций. То есть необходимо создать эффективную систему оплаты труда, которая позволила бы, во-первых, более рационально использовать и без того недостаточные средства из федераль-

ного бюджета, во-вторых, оптимально распределять средства между подразделениями образовательного учреждения, в-третьих, привлекать на оплату труда сотрудников дополнительные источники финансирования за счет обучения контрактных студентов.

В условиях перехода к рыночной экономике государственные образовательные учреждения столкнулись с рядом проблем, которые сказываются практически на всех процессах управления образовательным процессом, включая систему качества образования и кадрового потенциала учебных заведений. Образовательные учреждения поставлены перед необходимостью самостоятельно решать свои проблемы, разрабатывать новые пути развития и принципы менеджмента в образовании. И от того, насколько сотрудники заинтересованы качественно выполнять свою работу, зависит успех продолжающихся преобразований. В КТК разработано и внедрено в практику Положение «Об оплате труда работников колледжа», которое регламентирует порядок распределения фонда заработной платы при бюджетном и внебюджетном финансировании, позволяет рационально распределять бюджетные и внебюджетные средства между структурными подразделениями, определяет условия установления различных надбавок с целью стимулирования работы сотрудников КТК.

В деятельности колледжа в условиях рыночных отношений резко возрастает роль руководящего состава, так как ответственность за финансово-хозяйственное состояние колледжа, за качество подготовки специалистов ложится на плечи руководителей различного уровня. Поэтому оплата их труда должна являться стимулом для повышения эффективности управления колледжем. В Курганского технологического колледжа на базе основного положения об оплате труда сотрудников созданы и внедрены в практику работы следующие разработки:

- «Методика формирования премий по внебюджету руководителей структурных подразделений Курганского технологического колледжа»;
- «Механизм формирования премий заведующего отделением, получаемый по результатам работы с его основным бюджетным и внебюджетным контингентом»;
- «Положение о премировании за ведение учебными кабинетами (мастерскими)».

Кроме того, важной проблемой КТК, как и всей системы образования, является старение преподавательского состава, отсутствие внутреннего воспроизводства кадров, нежелание выпускников вузов работать в системе образования. Поэтому появилась необходимость создания действенной системы мотивации молодых специалистов для привлечения их к педагогической работе. В Курганском технологическом колледже ведется работа в этом направлении, суть которой заключается в следующем:

- привлечение студентов старших курсов вузов к преподавательской деятельности;
- заключение контракта на работу преподавателем с молодым специалистом без конкурсного избрания;
- установление заработной платы по договору, в зависимости от ценности специалиста;
- предоставление ссуды для оплаты расходов, связанных с защитой диссертации;
- помощь в решении социальных вопросов и т.д.

Фонд заработной платы по внебюджету сотрудников Курганского технологического колледжа представляет собой совокупность тарифного, надтарифного фондов и социальных льгот в виде материальной помощи.

Тарифный фонд состоит из следующих составляющих:

- заработная плата (должностной оклад) и районный коэффициент административно-управленческого, учебно-вспомогательного и обслуживающего персонала согласно штатного расписания;
- заработная плата (должностной оклад) и районный коэффициент преподавателей и мастеров производственного обучения согласно тарификации по очной, заочной формам обучения в Колледже и его филиалах;
- заработная плата и районный коэффициент по трудовым договорам.

Надтарифный фонд состоит из следующих составляющих: доплаты; премии; надбавки; доплаты за классное руководство, проверку письменных работ, заведование учебными кабинетами.

При этом необходимо отметить, что надтарифный фонд не должен превышать 59 % от тарифного фонда.

Итак, система стимулирования включает экономические, организационно-распорядительные (административные) и социально-психологические методы управления.

Литература

1. Бочаров, М.К. Наука управления. Новый подход (Точка зрения ученого) / М.К. Бочаров. – М.: Знание, 1990.
2. Григорьева, Т.Г. Основы конструктивного общения: хрестоматия / Т.Г. Григорьева, Т.П. Усольцева. – Новосибирск: Изд-во НГУ, 1999. – 207 с.
3. Колесникова, И.Ю. Организационная структура: Поймите меня правильно / И.Ю. Колесникова // Деловое совершенство. – 2007. – №8.
4. Куган, Б.А. Управление образовательной системой: взаимодействие субъектов регионального и муниципального уровней / Б.А. Куган, Г.Н. Сериков. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2002.
5. Куган, Б.А. Реализация системного подхода к управлению образованием в регионе / Б.А. Куган. – Шадринск: Исеть, 2000.
6. Маслоу, А. Маслоу о менеджменте / А. Маслоу: пер. с англ. – СПб: Питер, 2003. – 416 с. – (Серия «Теория и практика менеджмента»)
7. Мишин, В.М. Управление качеством: учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности «Менеджмент организации» / В.М. Мишин. – 2-е изд. перераб.и доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 463 с.
8. Панасюк, А.Ю. Управленческое общение: практические советы / А.Ю. Панасюк. – М.: Экономика, 1990.
9. Пернай, Н.В. Проблемы образовательного менеджмента. Три трактата / Н.В. Пернай. – М.: Интеллект-Центр, 2004. – 288 с.
10. Погодина, Г.В. Инструменты мотивации / Г.В. Погодина // Справочник кадровика. – 2007. – № 10.
11. Погребняк, Л. Организация труда в образовательном учреждении / Л. Погребняк // Народное образование. – 2003. – №8. – С. 58–64.
12. Реан, А.А. Психология педагогической деятельности (Проблемный анализ): учебное пособие / А.А. Реан. – Ижевск: УГУ, 1994. – 83 с.
13. Сериков, Г.Н. Управление образовательным учреждением / Г.Н. Сериков – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ: ИЦ «Уральская Академия», 2007. – Часть 1. – 280 с.
14. Тейлор, Ф.У. Принципы научного менеджмента: пер. с англ. / Ф.У.Тейлор – М.: Изд-во стандартов, 1991.
15. Kells, K.R. 1992a. *Self Regulation in Higher Education* / H.R. Kells. – London, Jessica Rigsley Publishers.

Поступила в редакцию 9 апреля 2008 г.

СИСТЕМА ПРИОРИТЕТОВ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ

К.Г. Аветисова

*Технологический институт Южного Федерального университета
г. Таганрог*

Рассматриваются вопросы организации воспитательной работы в техническом университете, анализируется современное состояние проблемы, приводятся особенности внеучебной работы со студентами технических вузов на основе компетентностного подхода. Разрабатывается компетентностный портрет современного специалиста и формулируются концептуальные идеи построения системы воспитательной работы, обеспечивающей развитие соответствующих приоритетных компетенций обучающихся.

Ключевые слова: воспитательная работа, компетентность, корпоративное единство, самоуправление.

В современных условиях глобализации, затронувшей практически все сферы жизни общества и деятельности человека, изменяются приоритеты вузовского воспитания специалистов. Этот вопрос является особенно важным и значимым в свете изменений, происшедших в организации воспитательной работы со студентами в течение последних двух десятилетий, когда понятие воспитание практически исчезло из обихода вузовского образования. Более того, во многих вузах страны была принята позиция, отрицающая либо саму необходимость воспитательной работы как пережитка коммунистической системы, либо необходимость координации этой работы в рамках всего вуза.

Таким образом, за годы перестройки, когда достаточно сильные потрясения пережила вся система образования в России, были практически полностью утрачены добрые традиции воспитания обучающихся, полностью разрушена четко налаженная, эффективно функционировавшая в масштабах всей страны система воспитательной работы, существовавшая и хорошо зарекомендовавшая себя в последние десятилетия прошлого века. Вне рамок рассмотрения остались вопросы, касающиеся развития личностных качеств обучающихся, их подготовки к самостоятельной жизни, планированию карьеры, готовности к самообразованию в течение всей жизни и многие другие, которые традиционно решались в рамках воспитательной работы.

В настоящее время делаются первые шаги по направлению к выработке определенных стандартов воспитательной составляющей

образовательного процесса в рамках всей российской системы образования. Так, если в течение последних двух десятилетий в высшей школе практически отсутствовала единая общепринятая система воспитательной работы, то сегодня показатель «воспитательная деятельность образовательного учреждения» включен в перечень аккредитационных показателей вуза и является одним из основных показателей успешности вуза, эффективности его деятельности.

Тем не менее, еще не выработаны единые требования к уровню воспитательной работы, четкие методические и практические рекомендации по составу и функционированию системы воспитательной работы в вузе. Отказавшись с началом перестройки от идеологического наполнения, российская система образования лишилась возможности использовать традиционную, привычную, отлаженную и хорошо зарекомендовавшую себя в советской высшей школе жестко иерархизированную систему воспитания через комсомол, различные военизированные и спортивные объединения молодежи, и существовавшие ранее и казавшиеся незыблемыми подходы утратили смысл. Привычные идеологические меры воздействия также оказались бесполезными.

Произошло и коренное изменение мотивации обучающихся: если в советской высшей школе, наряду с желанием получить профессию, существовал и страх быть отчисленным из вуза (получить выговор по комсомольской, или партийной линии, быть исключенным из комсомола или партии и т.д.), и зачастую именно этот фактор выступал побудительной

причиной активности, развития личностных качеств, получения профессиональных знаний, то сегодня молодого человека вряд ли можно чем-то подобным испугать и принудить к деятельности.

Современный молодой человек – прагматичный, самостоятельный, трезво смотрящий на жизнь – перестал принимать на веру наставления старших, не приемлет каких бы то ни было авторитетов, хочет и во многих случаях умеет зарабатывать деньги, требует уважения к себе как к личности. Для того чтобы добиться успеха в жизни, ему сегодня мало просто окончить вуз и получить диплом установленного образца, что в советское время гарантировало трудоустройство и стабильную заработную плату.

Сегодня выпускнику вуза необходимо стать профессионалом, овладеть системой личностных качеств, позволяющих адаптироваться к требованиям современного общества, найти свое место в глобализирующемся мире в условиях стирания границ между государствами и культурами, наиболее полно раскрыть и реализовать свой творческий потенциал, чему способствует расширение экономического пространства для выбора места работы, учебы, проживания. С другой стороны, динамично изменяющиеся требования рынка труда, бурное развитие новых информационных технологий обуславливают необходимость для специалиста быть мобильным, учиться в течение всей жизни, быть готовым и способным к смене профессии и рода деятельности, к планированию и реализации карьеры.

Изменилось и само восприятие понятия «карьера»: если раньше оно имело ярко выраженную негативную стилистическую окраску, прочно закрепившуюся за ним в советский период, то сегодня оно означает способность личности наиболее полно реализовать свой творческий потенциал и умение добиться успеха в жизни.

Подобные изменения общественного сознания коренным образом изменили цели воспитания. Неактуальным стало присущее советской высшей школе стремление развить у молодого человека чувство коллективизма, умение быть как все, подчиняться мнению большинства. Перед современной высшей школой стоит другая цель: развитие личности интеллигентной, высокодуховной, способной разрешать сложные жизненные ситуации, и в то же время профессиональной, конкурентоспособной, проектирующей траекторию своей

карьеры и участвующей в непрерывном процессе самообразования для того, чтобы в конечном итоге творчески самореализоваться и добиться успеха в жизни. Именно эти показатели зрелости личности сегодня представляются приоритетами вузовского воспитания.

Для реализации указанной цели представляется интересным, и перспективным использовать компетентностный подход, широко принятый сегодня в образовании [1,2]. На основе осознания цели образовательной деятельности вуза представляется уместным составить компетентностный портрет современного специалиста – выпускника университета, включающий в себя ряд приоритетных компетенций: профессиональную (узкопрофессиональную), корпоративную, социо-культурную, толерантную, аутопсихологическую, мотивирующую способность к образованию в течение всей жизни, гарантирующую информационную безопасность личности, гарантирующую здоровый образ жизни, создающую имидж успешности и т.д., причем указанный перечень не является конечным.

Обучающимся этот портрет преподнесен как некий идеал, эталон, к которому надо стремиться, чтобы достичь успеха в жизни: преуспевающий человек – это профессионал, интеллигент, порядочный и высоконравственный, ведущий здоровый образ жизни, без сигарет и наркотиков, занимающийся спортом, имеющий друзей и крепкую семью.

Не следует забывать и еще один существенный аспект, касающийся особенностей организации воспитательной работы в *техническом* вузе. Студент технического университета, как правило, в силу склада его ума, определенных черт характера более расположен к усвоению точных наук и технических знаний и зачастую изначально не в полной мере обладает качествами, позволяющими ему легко адаптироваться к внешним условиям, осуществлять акты межкультурной коммуникации, разрешать конфликты, ориентироваться в мире гуманитарных ценностей. Эта ситуация усугубляется тем, что в технических университетах, в отличие от гуманитарных, в рамках часов обязательных аудиторных занятий студентам не даются необходимые для этого знания и навыки, которые способствуют развитию приведенных выше компетенций (за исключением профессиональной или узкопрофессиональной). Следовательно, необходимо развивать указанные качества обучающихся в часы внеаудиторной работы, что предъясняет

повышенные требования к организации воспитательной работы, к конструированию системы и реализации цели воспитания в техническом университете.

Для реализации сформулированной цели воспитания разработана концепция и соответствующие принципы. В качестве *ключевой идеи*, способной объединить весь коллектив технического университета и побудить его работать эффективно и творчески, выбрана интегрирующая идея *развития корпоративного единства*, предполагающая создание условий для творческой активности и самореализации каждого студента и сотрудника университета. Это достигается путем установления и развития отношений партнерства при реализации самых разнообразных проектов (начиная от аудиторных занятий и заканчивая научно-исследовательскими проектами, спортивными и другими объединениями, работающими во внеучебное время). При этом университет вправе требовать от каждого полной отдачи сил, замечая и широко пропагандируя его успехи, находя способы эти успехи оценить.

Таким образом, формируется двухуровневая система [3] методов и средств воспитательной работы в техническом вузе.

Первый уровень является наиболее обширным и включает в себя методы и средства работы со студентом. Здесь видятся следующие укрупненные направления работы, каждое из которых включает совокупность форм, методов, средств:

- развитие разнообразных направлений творческой деятельности всех студентов и сотрудников с целью стимулирования их творческой и профессиональной активности, развития инициативы, предоставления возможностей самореализации за счет участия в инновационных вузовских проектах, в работе университетских СМИ, в организации и проведении масштабных акций и мероприятий, требующих общего участия всего коллектива;

- развитие студенческого самоуправления с целью выработки и развития умения адекватно оценивать ситуацию, находить пути решения проблем, принимать решения и нести ответственность за них;

- развитие всех форм толерантности: межкультурной, межнациональной, конфессиональной, исторической, терпимости и уважения к иному мнению;

- пропаганда здорового образа жизни через спортивно-массовую, культурную, патристическую работу;

- развитие готовности и умения получать новые знания, самосовершенствоваться, т.е. реализовать принцип «образование через всю жизнь» и, как следствие, психологической готовности и в некотором роде стремления к овладению новыми профессиями и расширению сфер деятельности, внедрение технологий e-learning, участие в проекте «глобальный университет»;

- развитие аутопсихологических способностей и навыков информационной безопасности личности;

- развитие традиций преемственности поколений: поддержание связей с работодателями, а также успешными выпускниками, служащими примером в проектировании карьеры и достижении жизненного успеха;

- учреждение именных стипендий деканов, ректора, прославившихся выпускников и ведущих ученых университета с целью обеспечить и проявить заинтересованность вуза в успехах каждого студента и сотрудника; формирование деканских и ректорского списков лучших студентов;

- развитие корпоративного единства и корпоративного стиля;

- использование мониторинга (принцип feedback) с целью оценки и корректировки направлений, средств, форм, методов воспитательной работы.

Второй уровень содержит формы, методы и средства, нацеленные на совершенствование личности самого преподавателя, так как отношения партнерства студента и преподавателя в образовательном пространстве предъявляют к самому преподавателю весьма высокие требования.

Как показали социологические опросы обучающихся, проводимые ежегодно Центром изучения общественного мнения, работающим в технологическом институте Южного Федерального университета в г. Таганроге, современному преподавателю вуза недостаточно ориентироваться только в области своих профессиональных интересов и знаний. Он должен обладать комплексом личностных качеств, делающих его равноправным интересным партнером, достойным уважения и подражания. Это требование обуславливает отдельную ветвь воспитательной работы с самими преподавателями.

Указанный второй уровень является не менее важным, чем первый, так как сегодня в высшей школе работают преподаватели практически только двух возрастных категорий. К первой категории относятся пожилые, средний возраст которых за 50, имеющие профессиональный опыт, но воспитанные на традициях советской высшей школы в стиле авторитаризма и не всегда или не полностью понимающие и принимающие современные тенденции воспитания. Ко второй категории следует отнести молодежь, закончившую вузы 5-6 лет назад, имеющую прогрессивные взгляды на воспитание, понимающую личностные запросы современного студента, но не имеющую профессионального и педагогического опыта.

Для создания подобной двухуровневой системы целесообразно применить методы педагогического проектирования [4], а ее развитие, совершенствование и успешное функционирование возможно при использовании принципа feedback – обратной связи, предусматривающего анализ проделанной работы, мониторинг и корректировку форм и методов воспитательной работы и уровня сформированности у обучающихся приоритетных компетенций, составляющих компетентностный

портрет «идеального» специалиста. Описанный подход позволяет обеспечить условия, способствующие развитию социально-активной творческой личности, обладающей высокими нравственными качествами, профессионализмом, способной к развитию и самообразованию и успешному проектированию карьеры и жизненного успеха.

Литература

1. Байденко, В. *Компетенции в профессиональном образовании* / В. Байденко // *Высшее образование в России*. – 2004. – № 11.
2. Андреев, А. *Знания или компетенции* / А. Андреев / *Высшее образование в России*. – 2005. – № 2.
3. Цатурова, И.А. *Многоуровневая система языкового образования в высшей технической школе. Диссертация в виде научного доклада на соискание ученой степени доктора педагогических наук* / И.А. Цатурова. – Таганрог, 1995.
4. Лопатухина, Т.А. *Текстоцентрический подход в образовательном пространстве высшей военной школы: диссертация доктора педагогических наук* / Т.А. Лопатухина – Ставрополь, 2003. – С. 126–149.

Поступила в редакцию 25 апреля 2008 г.

СПЕЦИАЛИСТ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

Т.В. Пищулина

*Троицкий филиал Челябинского государственного университета
г. Троицк*

Выявляются особенности информационного общества, специфики его российского варианта; обосновывается важность подготовки специалистов, способных полноценно жить и трудиться в ситуациях нестабильности и неопределенности; анализируются потенциальные возможности образования начала XXI века в аспекте организации их подготовки.

Ключевые слова: информационное общество, информационная среда, мировоззрение специалиста.

Россия стремительно вступает в информационную эпоху, где в качестве стратегических ресурсов, фактов развития общества, предметов и результатов труда будут выступать *информация и научные знания*. С использованием информации ученые связывают свои надежды на решение глобальных энергетических и экологических проблем развития науки, культуры, надежды на достижение нового уровня интеллектуального и духовного развития человека и общества, его переход на путь безопасного и устойчивого развития. Понятно, что столь оптимистический прогноз невозможно осуществить без высококвалифицированных специалистов, способных не только продуктивно работать в условиях зарождающегося общества, но и продуцировать новые, «прорывные» идеи, брать на себя ответственность за судьбу общества.

В связи с этим представляется важным изучение проблемы соответствия образования не только современным, но и опережающим требованиям нового общества. Такое исследование было бы неполным без рассмотрения сущностных характеристик этого общества и его перспектив.

Анализ литературы в рассматриваемой области [2, 4, 5 и др.], позволил нам выделить особенности информационного общества (как позитивные, так и вызывающие тревогу), характерные для большинства стран, которые являются значимыми в свете нашего исследования:

- информационное общество является социальной формой, определившейся в ходе эволюции и преобразования индустриального общества;

- информационное общество несет в себе большой потенциал для совершенствования устройства государства, для оптимального использования местных условий и ресурсов, для значительного повышения эффективности производства, для развития сложных услуг и образования, для экономии природных ресурсов и защиты окружающей среды, для перехода к устойчивому развитию;

- главным условием благополучия каждого человека и каждого государства в информационном обществе становится знание, полученное благодаря беспрепятственному доступу к информации и умению работать с ней;

- с большой долей вероятности в будущем будет существовать несколько типов информационного общества, оцениваемых по степени обеспеченности равенства прав граждан на доступ к основному ресурсу – информации, по степени участия в жизни общества и самореализации людей;

- информационное общество, с одной стороны, способствует взаимопроникновению культур, а с другой – открывает каждому обществу новые возможности для самоидентификации;

- информационное общество коренным образом преобразует систему образования: все большее число людей использует возможности дистанционного обучения, начинает активно реализовываться принцип пожизненного повышения квалификации;

- в условиях интенсивного использования глобальных сетей возникают новые формы культурной агрессии со стороны наиболее развитых стран в отношении менее развитых,

Основания педагогики: методология, понятия, теории

появляется опасность утраты целыми сообществами своей культурной и национальной самобытности, включая самобытность языковую, происходит навязывание человечеству потребительских предпочтений и вкусов в интересах узкой группы транснациональных компаний-производителей и пр.;

- информационные потоки большой интенсивности создают некоторые психологические (и даже психические) проблемы: по мере нарастания объема информации людям становится труднее ориентироваться в ее содержании, ограждать себя от ее избытка;

- ужесточение требований к уровню образованности каждого конкретного работника, научно-технического и культурного его развития, повышение роли квалификации, профессионализма и способностей к творчеству как необходимых характеристик рядового специалиста;

- развитие информационного общества влечет за собой изменение профессиональной структуры общества, связанной как с отмиранием старых и появлением новых профессий, так и с изменением соотношения количества работников в них, а значит, повышает требования к уровню профессиональной мобильности (психологической и инструментальной), требует специальной подготовки и переподготовки кадров.

Как было сказано выше, последствия информатизации общества, как и последствия предшествовавших великих социальных и технологических революций, будут различными для разных регионов, стран и народов. Поэтому нам кажется важным выделить ряд особенностей, характерных для становления информационного общества в России:

- информационная среда в нашей стране развивается достаточно динамично, и сегодня отечественные информационные компьютерные технологии (ИКТ) являются не только наиболее перспективным сектором рынка, но и тем уникальной, способной вернуть России достойное место в числе лидеров мировой экономики;

- необходима разработка и реализация Национальной стратегии и программы развития России, в рамках которой должны быть сформулированы общенациональные приоритеты и направления развития информационной среды, определены все имеющиеся в распоряжении государства экономические, правовые и административные рычаги для построения в стране информационного общест-

ва с учётом национальной безопасности в информационной сфере. Эта стратегия должна обеспечить механизмы выхода России в условиях жёсткой конкуренции на ведущие позиции на европейском, американском и собственном, российском, информационном рынках, а также в условиях перехода к глобальному информационному обществу и формировании экономики, основанной на знаниях;

- малая доступность ИКТ для широких слоев населения в связи с их низкой материальной обеспеченностью. Данная проблема существенно тормозит развитие национальной информационной инфраструктуры и средств коммуникации, препятствует формированию единого информационного пространства;

- недостаточное развитие научно-производственной сферы, которое должно способствовать поддержке отечественной науки в области ИКТ, созданию конкурентоспособной импортозамещающей продукции высоких технологий и специализированной инфраструктуры информационных и коммуникационных услуг. В этой сфере Россия существенно отстает от развитых стран и не имеет пока достаточных собственных ресурсов для быстрого преодоления этого отставания;

- наличие у россиян социокультурных особенностей, способствующих вхождению в информационное общество (отсутствие жесткой привязки к месту и времени, способность переключаться и быстро осваивать новое, высокий творческий потенциал и др.);

- наличие в стране высококвалифицированного персонала и, прежде всего, в области программного обеспечения. Наш интеллектуальный, прежде всего, кадровый потенциал и сегодня остается огромным, несмотря на постоянную утечку специалистов за рубеж и быстрый рост количества профессионалов, работающих на зарубежные фирмы внутри страны. Национальная стратегия должна предложить механизмы использования этого интеллектуального потенциала и сокращения существующего разрыва между фундаментальными исследованиями и внедрением технологий в практику.

Путь к раскрытию богатого потенциала России лежит через образование. Создание развитой информационной среды и переход к информационному обществу невозможны без целенаправленной подготовки населения к жизни и работе в условиях массового применения информационных и телекоммуникаци-

онных технологий, без формирования психологической и инструментальной готовности к социальной и профессиональной мобильности.

К сожалению, анализ специальной литературы и обобщение педагогического опыта приводит к заключению о несоответствии образования начала XXI века (и, прежде всего, высшего профессионального образования) современным требованиям общества. В этой связи можно с полным основанием говорить о кризисе знаниево-просветительской парадигмы, который обусловлен несколькими причинами. Первая из них связана с изменением самого феномена знания и его соотношения с общественной практикой: добывание информации становится приоритетной сферой профессиональной деятельности человека и условием существования всякого современного производства вообще, темпы обновления знаний соизмеримы с темпами перестройки производственных поточных линий. В этих условиях знаниевое научение стало утрачивать смысл. Невероятный поток информации, которая устаревает быстрее, чем студент окончит высшее учебное заведение, уже невозможно «втиснуть» в программы. Обучение «вечным истинам», разумеется, необходимо, но без умения обновлять оперативную часть своего культурного опыта студент не может считаться подготовленным к жизни.

Другая причина кризиса знаниевой парадигмы видится в том, что отпадает необходимость перегружать память знаниями «про запас», ибо существуют хранилища информации иной природы. Надо только научить будущих специалистов пользоваться ими. Приоритет самостоятельности и субъектности индивида в современном мире требует укрепления общекультурного фундамента образования, развития умений мобилизовать свой личностный потенциал для решения различного рода социальных, экологических и других задач и разумного нравственно-целесообразного преобразования действительности. Востребован специалист, который не будет ждать инструкций, а вступит в жизнь с уже сложившимся творческим, проектноконструктивным и духовноличностным опытом. Структура же знаниевого образования «не настроена» на эту функцию. В соответствии с социальным законом особенно актуален деятельно-творческий аспект образования, тогда как существующее знаниевое образование может в лучшем случае обеспечить реализацию ориентировочного компонента творческой активности.

Попытки выйти за рамки знаниевой парадигмы, то есть расширить содержание образования не в количественном, а в качественном отношении и активизировать структуры личности, отвечающие за саморазвитие и самореализацию путём отхода от «традиционной системы» обучения, предпринимались уже сравнительно давно. Этот факт находит своё отражение в тех образовательных моделях, которые выдвигались и апробировались в последние десятилетия.

Интересно видение образовательных перспектив академиком А. Урсулом [7]. Он считает, что развитие «педагогика будущего» должно осуществляться по ноосферно-трансформационному пути. Предлагаемая им модель опережающего образования выходит за рамки традиционных педагогических дисциплин и направлений научного поиска и находится на стыке педагогики и многих других научных дисциплин. Ясно, что разработка такой модели – это дело будущего, для этого потребуется обратиться, в частности к философии и методологии образования. Можно также предположить, что на границе взаимодействия ноосферологии и педагогики появится ноосферная педагогика, предметом которой и станет новая модель образовательной системы XXI в.

Напротив, В.И. Буданов [3] считает, что методология Нового образования уже достаточно развита и указывает на опыт междисциплинарных направлений в науке, объединённых в рамках синергетики. Такого же мнения придерживается С.С. Шевелева [8]. Она подчеркивает, что подходы в образовании могут быть эффективными, если будут рассматриваться в рамках развития представлений о биосфере как единой, самоорганизующейся системе, включающей в себя жизнедеятельность человека и человечества, всю живую природу и среду обитания.

Достаточно нестандартен подход к построению образования в информационном обществе, предлагаемый К.В. Судаковым [6]. Ученый предлагает использовать при изучении и объяснении как процессов познания, так и всей жизни общества так называемый «голографический подход». Суть его сводится к следующему.

Голографический принцип, обнаружен в оптике Д. Табором, был использован при построении голограмм на физико-химической основе фотоматериала, которые являются информационным (идеальным) отражением дей-

ствительности. Знаменательно, что любая малая часть голограммы содержит информацию обо всем объекте оригинала и, следовательно, может восстановить его. К.В. Судаков предлагает по аналогии с физической голограммой обобщенные потребности функциональных саморазвивающихся систем общества, общественные идеи рассматривать в качестве опорной информационной голографической волны. Процессы, связанные с удовлетворением общечеловеческих и индивидуальных потребностей, и, в частности информация об этих процессах составляют предметную волну.

Общие потребности человеческих сообществ формируют информационный голографический экран сообщества. Роль голографического информационного экрана выполняют отдельные государственные и общественные органы, средства массовой информации, общественное мнение, исторический опыт и культурные ценности, индивидуальные и общественные знания, накопленные человечеством и хранящиеся в музеях, книгах и библиотеках, законы, мораль и этика. Получение информации личностью, в соответствии с голографическим принципом, осуществляется, когда индивидуальный опыт позволяет каждой личности под влиянием доминирующей мотивации (опорной волны) выделять разнообразные особенно значимые предметы и сведения из окружающей среды. В результате каждая личность извлекает из общего объема поступающей информации (предметной волны) лишь определенную, значимую для удовлетворения ее ведущих в данный момент потребностей информацию. Следует заметить, что данная теория в настоящий момент находится на стадии философских идей и пока не получила психологического и педагогического развития. Однако в аспекте данного исследования она кажется нам достаточно перспективной, так как позволяет по-новому посмотреть на проблему формирования «базовой культуры личности» как стратегического ориентира образования в России. Именно базовая культура может стать для каждой конкретной личности тем самым информационным экраном, который позволит сориентироваться в информационном поле и обрести динамическую стабильность в условиях неопределенности и непредсказуемости современного трудового рынка.

И все-таки, несмотря на достаточное количество свежих и оригинальных идей построения системы современного образования,

нам кажется крайне важным обращение к опыту классических университетов с их базовыми принципами: относительной автономией; академическими свободами; единством образовательной и исследовательской деятельности; активным включением в общественную жизнь. Так как именно традиции классического университета, перенесенные на современную почву информационного общества, позволят, на наш взгляд, реализовать идею воспитания широко образованного, мобильного специалиста, обладающей способностью принимать решения в нестандартных ситуациях и нести ответственность за них, способного к саморазвитию и самосовершенствованию.

Кроме того, необходимо обратить внимание еще на один аспект строящегося образования. Как показывают психолого-педагогические и социальные исследования, далеко не каждый специалист, обладающий необходимыми широкими профессиональными знаниями, профессионально важными качествами, способный к эффективному восприятию и переработке информации может с успехом реализовать себя на современном рынке труда. Информационное общество, характеризующееся быстрым темпом жизни, ценностной дезориентацией, нестабильностью человеческих отношений, неминуемо порождает проблему самоидентификации, личностной категоризации образа Я, т.е. осмысления диады «Я–Я».

Особенно актуальна эта проблема в странах бывшего социалистического лагеря, где многие психотерапевтические функции в свое время (при отказе от религии) взяло на себя государство. Оно готово было преподнести ответы на все вопросы, избавить от неопределенности в сложных жизненных ситуациях, вселить уверенность в завтрашний день. Мы как-то привыкли к тому, что с возрастом человек должен «определиться», отбросить «лишние» интересы, отказаться от нереализованных вариантов развития. Такой стереотип поведения позволял сконцентрировать деловую активность и творческую изобретательность на определенной проблеме и достичь при её решении оптимального результата, однако лишал возможности «гибкого» отношения к жизни, профессиональной и социальной мобильности.

В настоящее время, согласно данным социологических и психолого-педагогических исследований, каждые пять–семь лет сознание

человека, способы его мышления, тип воображения должны изменяться. Человек вынужден постоянно находиться в состоянии неопределенности, поиска, необходимости систематического самообразования, самосовершенствования. Люди, «не успевшие перестроиться», как правило, оказываются на обочине жизни и государство (увы!) не в состоянии им помочь.

Обеспечение устойчивости функционирования и развития человека в современной обстановке возможно лишь при формировании у него такой «картины мира, в которой попадание человека в ситуацию неопределенности отсутствия ответов на многие вопросы – норма, а не аномалия социальной жизни» [1, с. 3]. Именно такое восприятие жизни поможет ему в новых условиях сохранить себя как личность, отыскать в себе резервы самообладания и саморегуляции, быть конкурентоспособным на рынке труда.

Таким образом, уже сегодня могут быть определены основные положения образования, соответствующего потребностям информационного общества:

- формирование у людей нового научного миропонимания и ноосферного мировоззрения, высокой личной ответственности каждого человека за происходящее на планете;
- ориентация на инновационный тип развития общества на основе эффективного использования научных знаний и новых «прорывных» информационных технологий, которые дадут возможность сократить ресурсопотребление и уменьшить антропологическую нагрузку на планету до уровня, обеспечивающего устойчивое развитие цивилизации;
- реализация концепции опережающего образования для того, чтобы успеть своевременно подготовить миллионы людей к полноценной жизни и профессиональной деятельности в новом обществе, в котором состояние

нестабильности и неопределенности является нормой, а не исключением из правил;

- опора на синергетический и культурологический подходы в педагогике, что позволит организовать непрерывное образование на основе принципов целостности, междисциплинарности, мировоззренческого и методологического плюрализма, открытости процесса познания и интеграции различного рода информации.

Литература

1. Асмолов, А. *Образование в России: от культуры полезности – к культуре достоинства* / А. Асмолов // *Воспитание школьника*. – 1995. – № 5. – С. 2–5.
2. Белл, Д. *Грядущее постиндустриальное общество: Опыт социального прогнозирования* / Д. Белл. – М.: Просвещение, 1999. – 720 с.
3. Буданов, В.Г. *Концепция естественнонаучного образования гуманитариев: эволюционно-синергетический подход* / В.Г. Буданов // *Высшее образование в России*. – 1994. – № 4. – С. 16–21.
4. Колин, К.К. *Человек и будущее: динамический вызов* / К.К. Колин // *Alma mater*. – 1999. – № 10. – С. 3–10.
5. Коротков, А.В. *О Национальной стратегии «Россия в информационном веке»* / А.В. Коротков // *Информационное общество*. – 2002. – № 1. – С. 12–15.
6. Судаков, К.В. *Динамические стереотипы, или информационные отпечатки действительности* / К.В. Судаков. – М.: ПЕРСЭ, 2002. – 128 с.
7. Урсул, А.Д. *Переход России к устойчивому развитию. Ноосферная стратегия* / А.Д. Урсул. – М.: Ноосфера, 1998. – 270 с.
8. Шевелева, С.С. *Открытая модель образования* / С.С. Шевелева. – М.: Магистр, 1997. – 48 с.

Поступила в редакцию 23 апреля 2008 г.

КУЛЬТУРА КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ЦЕННОСТЬ

И.И. Дуранов

Челябинская государственная академия культуры и искусств

Рассматриваются культурные ценности как ядро культуры и образования; выделяются аспекты культуры и их связь с содержанием и процессом образования; связь эволюции культуры с изменением содержания образования.

Ключевые слова: культура, образование, подход, ценности, эволюция.

Проблема содержания общего и специального образования личности вообще и специалиста в частности, связь этого образования с культурой – одна из важнейших в педагогике. Важно выяснить, в какой мере культура может выступить содержательной основой образования специалиста.

В философии и культурологии отмечается, что особенность культуры заключается в том, что – это искусственный мир, созданный человеком, носящий социокультурный характер. А.С. Кармин в культуре выделяет два аспекта: ценностный и социальный [2, с. 9].

Ценностный аспект культуры представляет собой ядро образования личности; социальный – отражает процесс социализации личности, вхождения ее в мир общественных ценностей. Этим обусловлено наличие связей культуры и образования. Культура, ее содержание представляет содержательную сторону образования, включение ее в структуру личности, выступает основной целью социокультурного образования, развития личности.

В культуре и образовании имеется свое ядро, причем в том и другом случае ядром выступают ценности. К ядру А.И. Ракитов относит нормы, стандарты, эталоны, правила деятельности, систему ценностей данной этнической и социальной общности. Главная функция ядра культуры – сохранение и передача самоидентичности социума [3, с. 23–24]. Цель и основная функция образования полностью совпадает с функцией культуры: передача общественного опыта, его ценностей подрастающим поколениям.

С позиции содержательно-функционального подхода к образованию личности, следует отнести три аспекта культуры, на которые указывает В.Ф. Шаповалов:

- культура как форма свободной самореализации личности, ее творческого потенциала;
- культура как ценность, ценностное отношение к действительности, связанное с идеалами нравственными, эстетическими, представляющими ценность для личности;
- культура как искусство, созданное человеком, как искусственный мир, отличный от естественной природы [9, с. 526].

Приведенные аспекты культуры подчеркивают общую с образованием содержательно-функциональную связь, основы образования личности специалиста в современном обществе. Это позволяет спроектировать основные направления образовательного процесса будущего специалиста на основе общих структурно-функциональных связей:

- культура и образование выступают средством самореализации, развития творческих способностей личности;
- ядром культуры и образования являются ценности;
- культура и образование выступают как информационные процессы;
- культура и образование выступают как явления социокультурного, порядка, созданные человеком.

Культура, прежде всего, несет информацию, которая аккумулируется в ядре. Через систему воспитания она трансформируется и транслируется от поколения к поколению.

Исходя из анализа философии и истории культуры, научных исследований, посвященных данной проблеме, В.Л. Бенин выделяет в педагогике три подхода к культуре – духовный, этносоциологический и ценностный. *Духовный* подход ограничивает культуру исключительно сферой духовной жизни общества, производством и потреблением духовных ценностей. *Этносоциологический* под-

ход рассматривает культуру как накопленный человечеством опыт социальной жизнедеятельности, дающий возможность каждому индивиду усвоить этот опыт и участвовать в его приумножении. *Ценностный* подход позволяет рассматривать культуру как систему непреходящих ценностей, как механизм передачи этих ценностей через традиции и обычаи, как способ трансляции и умножения ценностей, как творчество [1, с. 9], и следовательно, как методологическую основу образования. Образование в педагогике рассматривается как процесс и его результат. Образование как процесс призвано передавать культурные ценности подрастающим поколениям. Результатом является включение этих ценностей в структуру личности, руководство ими в повседневной практике.

Взаимосвязи культуры и образования, их развитие зависит от конкретных исторических условий. С развитием культуры происходит обогащение образования. Само развитие культуры и образования носит эволюционный характер.

В науке эволюция трактуется в широком и узком смысле. В широком смысле выступает как синоним развития, протекающий в живой и неживой природе, социальном мире. В узком смысле эволюция означает постепенные количественные изменения, подготовка к качественным изменениям, к скачку [8, с. 754].

Термин «эволюция» широко используется в биологии, отражающий регуляцию естественного отбора. Это нашло свое отражение в эволюционной теории развития животного (Ч. Дарвин) и растительного мира (К. Линей). В качестве ведущего фактора эволюции рассматривается взаимодействие биологического субъекта с внешней средой (Ж. Ламарк) [7, с. 531–532].

Применительно к социальным системам, эволюция рассматривается как исторический момент развития, как аспект истории, трансформации ее отдельных общественных институтов. А. Тойнби считал, что цивилизации проходят свой путь развития от возникновения через рост, надлом, разложение, до наступления гибели. Наблюдается некоторая закономерность развития цивилизаций, отмечает Тойнби, носящая признаки эволюции [4]. В социологии существует теория социальной эволюции («Эволюционизм социальный»). Яркими представителями этой теории являются О. Конт и Г. Спенсер.

Последний считал, что общественное развитие идет плавно, само по себе и его нельзя сознательно ускорить [5, с. 321].

В культурологии понятие «эволюция» связано с эволюционной парадигмой культуры, эволюцией культуры. Различают эволюцию общую и эволюцию культурную. Эволюция общая рассматривается как глобальный, универсальный адаптационный процесс, как результат межкультурного взаимодействия и обмена культурными ценностями. Эволюция культурная выступает как изменение в устройстве социокультурного порядка, в образе жизни людей; как процесс накопления и передачи из поколения в поколение культурного наследия [6, с. 553–554].

Эволюция в образовании может рассматриваться в онтологическом и филогенетическом плане. Филогенез отражает историческое развитие сферы образования и педагогики как науки, переход с одного этапа развития на более высокий. Филогенетический аспект отражает историю развития культуры этноса (социума), где есть эволюция и скачки, что составляет содержательную сторону образования. В аспекте филогенеза эволюция касается, прежде всего, целей, содержания и методов образования личности.

Онтогенез отражает индивидуальное развитие субъекта. Развитие личности, процесс ее социализации, присвоения культурных ценностей выступает как онтогенетический процесс, связанный, в основном, с преемственным, систематичным образованием и развитием личности.

Сравнительный анализ категорий педагогики, философии и культурологии позволяет сформулировать своеобразный принцип связи культуры и образования, динамики их развития: исходя из этнологического и филогенетического развития социума и личности происходит эволюция культуры, содержания и процесса образования.

Следовательно, культура выступает как образовательная ценность, образование – средство ее сохранения, передачи новым поколениям.

Литература

1. Бенин, В.Л. Педагогическая культурология / В.Л. Бенин. – Уфа: БГПУ, 2004. – 515 с.
2. Кармин, А.С. Культурология / А.С. Кармин. – СПб.: Лань, 2001. – 832 с.

Основания педагогики: методология, понятия, теории

3. *Ракитов, А.И. Новый подход к взаимосвязи истории, информации и культуры: пример России. / А.И. Ракитов. // Вопросы философии. — 1994. — № 4. — С. 20–31.*

4. *Тойнби, А. Постижение истории / А. Тойнби. — М., 1991. — 736 с.*

5. *Учебный социологический словарь / под ред. С.А. Кравченко. — М.: Экзамен, 1999. — 352 с.*

6. *Хоруженко, К.М. Культурология.*

Энциклопедический словарь. / К. М. Хоруженко. — Ростов н/Д.: Феникс, 1997. — 640 с.

7. *Философская энциклопедия. Эволюционная теория. — Т. 5. — М.: ИСЭ, 1970. — 740 с.*

8. *Философский энциклопедический словарь. — М.: ИСЭ, 1989. — 815 с.*

9. *Шаповалов, В.Ф. Основы философии. От классики к современности / В.Ф. Шаповалов. — М.: ФАИТ-ПРЕСС, 1998. — 576 с.*

Поступила в редакцию 30 апреля 2008 г.

Теория и методика профессионального образования

ББК 4481.3+4486.17+4489.51

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИК ВОСПИТАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

О.А. Ханжина
ЮУрГУ

Отражаются особенности методик воспитания ценностного отношения студентов педагогических специальностей к будущей профессии в рамках цикла лингвистических дисциплин.

Ключевые слова: ценностное отношение к педагогической профессии, функции языка при воспитании ценностного отношения, языковая единица.

В теории и практике педагогики не нашли в полной мере отражения вопросы содержания, методов и формы воспитания ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности, в том числе к профессии педагога. Воспитание, действительно, стало одним из главных вопросов нашего времени, так как педагогика находится в очень тесной связи с социальными преобразованиями. Опосредованно через освоение культуры, научных знаний, через постижение духовных богатств человечества, общечеловеческих ценностей, усвоение профессионального опыта проблема воспитания, в том числе студентов вузов, вышла на передний план.

В связи с этим возникает необходимость проведения научного исследования проблемы воспитания ценностного отношения к будущей педагогической профессиональной деятельности. Такого рода исследования актуализируются в настоящее время в связи с необходимостью осознания будущим специалистом ценности педагогической профессии.

Воспитательный процесс органично включен в образовательный, в связи с этим результаты воспитания зависят от особенности используемых методик лингвистических дисциплин. Методики цикла лингвистических дисциплин основываются на теориях, раскрывающих роль и функции языка и языковых единиц в воспитании ценностного отношения студентов к будущей педагогической профес-

сии. Это психологические и психолингвистические теории ассоциаций, теории языковых единиц, теории языка как средства общения.

Содержательно связь при реализации методик происходит на основе общей формируемой ценности. Ей соответствует языковая единица или целая лингвистическая конструкция. Связь обеспечивается технологией предъявления средств: сначала ознакомление с социальными ценностями; потом выполнение упражнений, построенных на языковых единицах, а затем – организация и проведение для студентов деловой или ролевой игры, конференции или использования других форм, где учащиеся могли бы продемонстрировать образцы типичного для себя поведения.

При этом содержание образования включает в себя составляющие: ценностные аспекты педагогической деятельности и содержание лингвистического образования (ценностная и лингвистическая составляющие).

Ценностное отношение к педагогической деятельности включает в себя такие ценности, которые связаны с социальной ролью педагога. Среди них социально-экономический прогресс; профессия педагога как ценность; человек и личность как самостоятельные ценности; профессиональная квалификация специалиста как ценность; ценность для специалиста окружающей и коммуникативной среды, в

которой он осуществляет свою профессиональную деятельность.

Учет специфики предмета происходит на основе анализа образовательных возможностей лингвистики. Центральными понятиями являются язык как средство передачи социального опыта и слово (а, обобщая, можно сказать – языковая единица) как носитель сущности.

Специфика преподавания иностранному языку обуславливает опору на функции языка при воспитании ценностных ориентаций. Выделяются следующие функции языка:

- коммуникативная: язык используется для выражения мысли звуками, служит средством общения и передачи информации между людьми;

- знаковая: нормальное высказывание на любом языке членится на элементы, повторяющиеся в разных комбинациях в составе высказывания; каждый язык обладает обширным набором таких повторяющихся элементов и гибкой системой правил, по которым эти элементы соединяются в осмысленные высказывания;

- передача и усвоение исторического опыта;

- планирующая: выражает намерения, проект предстоящей деятельности;

- экспрессивная: посредством языка человек выражает свои эмоции, мысли, предполагаемые действия.

Опираясь на данные функции, при воспитании общечеловеческих ценностей используются возможности воздействия языка на сознательную, подсознательную и эмоциональную сферы человека. Основой его применения являются психологическая теория ассоциаций; функции и свойства языка и теория языковых единиц.

Данные функции позволяют в качестве эффективного средства использовать языковые единицы, которые вызывают определенные эмоции и имеют знаковый аспект. Опираясь на данные функции, при воспитании общечеловеческих ценностей используются возможности воздействия языка на сознательную, подсознательную и эмоциональную сферы человека.

Теория ассоциаций является одной из предпосылок осуществления такого воздействия. Под ассоциацией понимается:

- связь, образующаяся при определенных условиях между двумя и более психогенными

образованиями (ощущение, восприятие, представление, идеи) (С.И. Ожегов);

- связь между отдельными представлениями, при которой одно из представлений вызывает другое (Г. Спенсер);

- связь двух или нескольких психологических процессов (ощущение, восприятие, представление, идеи, чувства, достижения и т.д.).

В монографии Г. Спенсера обобщаются признаки ассоциаций, выведенные, начиная с древних времен. Так, Аристотель различал три вида ассоциаций: по смежности, по сходству, по контрасту.

В основе возникновения ассоциаций лежат следующие законы. Внешние объекты, слова, образы, действуя на органы чувств, вызывают вибрации частиц нервов и мозга; интеллектуальные процессы основываются, главным образом, на зрительных и слуховых ощущениях. Основной закон состоит в том, что: «каждое представление вызывает за собой представление, или схожее с ним по содержанию, или такое, с которым часто или одновременно возникло» [6, с. 439]. Это, соответственно, внутренняя и внешняя ассоциация. Существует также закон, в котором отражаются следующие закономерности: «представления следуют друг за другом соответственно ассоциативному сочетанию, в котором они находятся благодаря прежнему одновременному их возникновению» [5, с. 448].

Ассоциативность языковых средств является предметом изучения психолингвистики. И здесь существенные результаты получены А.А. Залевской, которая утверждает, что языковые средства оказываются слитыми с тем, для обозначения чего они используются [4].

Современный взгляд на ассоциации высказывается также Б.Ф. Ломовым, А.Г. Асмоловым, Смирновым и др. психологами. Для нашего исследования имеют значение выводы ученых об ассоциативной роли слова (Д. Диз, М. Грабска, Т.И. Доценко, Т.А. Ершова, Дж. Киш, И.Г. Овчинникова, Н.В. Соловьева, Р.Л. Солсо и др.). Эксперименты этих и других исследователей подтвердили наличие ассоциативного смысла языка. В лингвистике смысл этого понятия весьма широк. Под ним понимается связь слова с этносом, культурой, носителями языков, особенностями взаимодействия языков и проч.

Имеются попытки поэтапного описания механизма ассоциации, обобщенные, в част-

ности, в монографии А.А. Залевской [4]. Это, прежде всего, узнавание. Его свойствами являются избирательность, пристрастность, обусловленность конкретными условиями и определенность эмоционально-оценочного фона. Узнавание – это не простое повторение ранее образовавшейся связи или следа. Все следы в мозгу человека не являются механическим складом, накопленной суммой. Они подвержены индивидуальной переработке мозга и образуют индивидуальные структуры, в которых переплетаются характерным для данного индивида образом.

При узнавании существенная роль принадлежит разным видам опор, которые выводят человек на его индивидуальную картину мира. Признаки опор: функциональность (предназначенность для использования в целях той или иной деятельности); динамичность (способность формироваться, изменяться, варьироваться); интегративность (способность обеспечивать компрессию смысла); кодовая вариативность (разнообразие форм репрезентации знаний).

В образовании ассоциаций осуществляет также опора на перцептивный, когнитивный и эмоционально-оценочный опыт индивида. Психологи подчеркивают особую роль оценочного блока в функционировании индивидуального знания. М.Н. Вайнцвайг и М.Д. Полякова характеризуют ее следующим образом: «Суммарная оценка служит мерой качества текущего состояния организма. Она постоянно поступает в поле внимания и запоминается вместе с другой заносимой в память в данный момент информацией, в результате чего все события, сохраняющиеся в памяти, оказываются эмоционально окрашенными» [5, с. 211].

Таким образом, за узнаванием следует включение опознаваемого во все более широкие и разнообразные системы связей. Их образование и состоит в создании все новых ассоциаций. Это обусловлено тем, что человеческая память представляет собой множество взаимоувязанных ассоциаций.

Философский аспект смысла имени или слова исследовался А.Ф. Лосевым. «Всякое имя нечто значит; и звуки, входящие в состав его фонемы, нечто обозначают» [3, с. 632]. По мнению А.Ф. Лосева, имя (слово) содержит множество слоев – от внешнего (фонемы) до внутреннего – нозмы (символический смысл).

Таким образом, данные и психолингвистики, и философии свидетельствуют об ас-

социативном, эмоциональном, символическом смыслах слова, которые целесообразно использовать при изучении студентами филологических дисциплин. Слово является не единственной языковой единицей, которая обладает этими функциями. Напротив, широко известно эмоциональное, ассоциативное воздействие ярких словосочетаний и целых текстов для получения ожидаемых эффектов в форме индивидуального знания, отношения, эмоции и качества.

Можно сделать вывод, что построение ряда типичных языковых структур на основе взаимосвязанных по смыслу языковых единиц может служить средством воспитания у студентов педагогических специальностей ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности. Прежде, чем перейти к их описанию, определим понятие «языковая единица».

Лингвистическая наука изучает единицы языка разного уровня. Структурная иерархия языковых единиц – это вхождение более простых элементов в более сложные.

Термин «языковая единица» означает элемент, который может быть разделен на отдельные более мелкие элементы и обладает основными свойствами единицы языка в целом. К единицам языка относятся словарные или лексические единицы (лексемы). Лексемы – компоненты раздельнооформленного образования. Однако главной языковой единицей, формирующей основной словарный состав, является слово. Оно является центральным элементом языка. Е.Г. Беляевская определяет слово как наименьшую значимую единицу языка и строевой элемент в структуре языковых единиц более высокого порядка [2]. Учитывая вышесказанное можно сформулировать следующее определение слова: слово – цельнооформленная значимая самостоятельная единица языка и строевой элемент переменных и устойчивых образований. Подытоживая сказанное, выделим следующие признаки слова как языковой единицы:

- автономность – самостоятельность слова (позиционная и синтаксическая), т. е. отсутствие у слова жесткой линейной связи со словами, соседними в речевой цепи, а также способность осуществлять синтаксическую функцию, выступая в качестве однословного предложения или члена предложения;
- цельнооформленность – наличие общего грамматического оформления для всех составляющих элементов слова;

• значимость – отношение к понятию, отношение к значениям других слов в рамках соответствующей лексической системы.

Наряду со словами, имеются и другие единицы: словосочетания, предложения, тексты, их особые виды.

Опираясь на законы образования ассоциаций, можно описать схему их возникновения при помощи языковых единиц. Узнавание сопровождается актуализацией перцептивного, когнитивного и эмоционально-оценочного опыта индивида. При восприятии происходит формирование восприятия эмоционального отношения к слову (или другой языковой единице) на разных уровнях (от моэмы до ноэмы), которое оказывается усвоенным вместе со смысловым значением слова.

Таким образом, любое усваиваемое личное знание имеет определенную эмоциональную окраску, «следы» которой оказываются связанными со следами, оставленными самим словом, несущим сведения. Имеющаяся у индивида картина мира уже содержит творчески переработанные в некую систему «следы» слов и их значений вместе с эмоциональным фоном, их сопровождающим.

Актуализация включает ассоциации слов, значений, сопряженных смыслом, оценок, вызывая определенные «резонансы», укрепляющие нужные связи и приводящие к возникновению новых, их дополняющих и обогащающих. Таким образом, воспитательное воздействие языковой единицы проявляется уже на этапе ее включения в индивидуальную картину мира.

Вывод: методики воспитания ценностно-

го отношения к профессиональной деятельности у студентов педагогических специальностей при изучении лингвистических дисциплин основываются на теориях, раскрывающих роль и функции языка и языковых единиц разного иерархического уровня, а также ассоциативности их восприятия.

Литература

1. Архангельский, Л.М. *Ценностные ориентации и нравственное развитие личности* / Л.М. Архангельский. – М.: Знание, 1978. – 64 с.
2. Беляевская, Е.Г. *Семантика слова* / Е.Г. Беляевская. – М.: Знание, 1987. – 282 с.
3. Вайнцивайнг, М.Н. *Механизм мышления и моделирования его работы в реальном времени* / М.Н. Вайнцивайнг, М.Д. Полякова // *Интеллектуальные процессы и их моделирование*. – М.: 1987. – С. 208–229.
4. Залевская, А.А. *Введение в психолингвистику* / А.А. Залевская. – М.: Российск. гос. гуманитар. ун-т, 2000. – 382 с.
5. Лосев, А.Ф. *Бытие–имя–космос* / сост. и ред. А.А. Тахо-Годи. – М.: Мысль, 1993. – 958 с.
6. Смирнов, С.Д. *Психология образа: проблема активности психического отражения* / С.Д. Смирнов. – М.: Изд-во Московского университета, 1985. – 439 с.
7. Спенсер, Г. *Ассоциативная психология* / Г. Спенсер, Т. Циген // *Классика зарубежной психологии*. – М.: ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1998. – 560 с.
8. Найн, А.Я. *Культура делового общения* / А.Я. Найн. – Челябинск, Изд-во Ур ГУФК, 1997. – 256 с.

Поступила в редакцию 29 апреля 2008 г.

ВНЕДРЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС КОЛЛЕДЖА

Л.В. Холоднякова

*Курганский технологический колледж
г. Курган*

Индивидуальная образовательная траектория позволяет человеку вне временных рамок и независимо от состояния здоровья получить образование с учетом индивидуальных возможностей и способностей. При организации управленческих и педагогических условий индивидуальная траектория образования может быть осуществлена в образовательном учреждении, реализующем традиционные технологии обучения.

Ключевые слова: индивидуальная образовательная траектория, вариация расходов времени.

Индивидуализации образования пристальное внимание уделялось и уделяется многими учеными-педагогами разных эпох и разных народов. В условиях количественного роста информации, информатизации образовательного процесса индивидуальный подход к образованию, разработка индивидуальных образовательных траекторий становятся особенно актуальными [1]. В настоящее время все чаще в педагогической деятельности мы сталкиваемся с проблемой индивидуализации обучения, учетом индивидуальных возможностей и способностей обучающихся [7]. Подготовка квалифицированного специалиста, на наш взгляд, невозможна только через традиционные формы обучения. Индивидуальная траектория образования, наверняка, обеспечит качественную подготовку, но осуществить для каждого обучающегося индивидуальную траекторию в условиях образовательного учреждения невозможно [7]. Мы считаем, что в данном случае сочетание традиционных форм обучения с индивидуальной траекторией является наиболее оптимальным вариантом.

Объектом исследования мы избрали образовательный процесс в учреждениях среднего профессионального образования, работающих в режиме непрерывного профессионального образования. При разработке программы исследования учитывали знание преподавателями колледжа модульных программ, основанных на компетенциях [3], и широкое применение в работе информационно-коммуникационных технологий [2, 6]. Предметом исследования являются условия формирования индивидуальной образователь-

ной траектории, ее сочетание с традиционной, механизмы, средства и основные инструменты реализации.

Цель эксперимента – апробировать влияние сочетания индивидуальных образовательных траекторий с общими на получение максимально возможных результатов обучения в зоне ближайшего развития каждого студента при вариации расходов учебного времени и повышение возможностей реализации непрерывного профессионального образования.

Мы поставили следующие задачи.

1. Разработать алгоритм составления индивидуальной образовательной траектории студента.

2. Исследовать возможность экономии учебного времени при координации учебного материала различных родственных дисциплин при переходе с одного уровня обучения на другой.

3. Проанализировать проблему обучения студентов умению переноса необходимой информации из одной дисциплины в другую.

4. Выявить и преодолеть противоречия, свойственные организации учебного процесса при групповом обучении и обучении по индивидуальным образовательным траекториям.

5. Выявить возможность формирования самостоятельной учебной деятельности (работа с учебной литературой, работа с компьютером, использование Internet, web-страниц преподавателей и т.д.).

6. Исследовать возможность применения различных форм контроля (включая самоконтроль) студентами с высоким и низким уровнем мотивации к обучению.

Мы предположили: если в образовательном учреждении создать необходимые педагогические условия для сочетания общих и индивидуальных образовательных траекторий, создать нормативно-правовую базу их реализации, разработать алгоритм составления индивидуальных образовательных траекторий в сочетании с общими, то в результате:

- получим максимально возможные качественные показатели овладения Государственным образовательным стандартом по специальности у студентов с ослабленным здоровьем;
- исключим ненужное дублирование материала при изучении родственных дисциплин;
- обеспечим экономию учебного времени для студентов с высокой мотивацией к обучению и стремлением выйти на новый уровень образования с сокращением сроков обучения;
- создадим условия для развития мотивов обучения у студентов, совмещающих обучение с работой, получающих одновременно две специальности, выбирающих углубленный курс обучения по отдельным дисциплинам.

Диагностическим инструментом мы избрали опрос студентов и родителей, как участников образовательного процесса; выборочное наблюдение как статистический метод; тестирование студентов; анализ результатов как логический метод.

Критериями оценки ожидаемых результатов предлагаем считать.

- качество знаний и соответствие требованиям ГОС, у студентов занимающихся по индивидуальной образовательной траектории или сочетающих занятия по общей и индивидуальной образовательной траектории;
- расходы времени на обучение;
- введение новых показателей, свидетельствующих о развитости тех или иных сторон личности.

Прогнозируя возможные негативные последствия, мы предположили, что это может быть:

- невозможность систематизации применения образовательным учреждением индивидуальных образовательных траекторий из-за отсутствия нормативно-правовой базы федерального уровня по их использованию;
- увеличение количества индивидуальных консультаций, что потребует увеличения фонда заработной платы.

Мы рассматривали способы коррекции и компенсации возможных негативных последствий, к которым отнесли:

- планирование дополнительных индивидуальных консультаций (при необходимости) с возмещением затрат за счет обучающегося;
- перераспределение педагогической нагрузки с учетом проведения индивидуальных консультаций;
- изменение нормативов педагогической нагрузки на федеральном уровне.

Для проведения эксперимента мы выбрали две группы первого года обучения, работу по адаптации первокурсников начали с первых дней обучения в колледже, предложив ответить на вопросы анкеты, разработанной совместно психологической, методической и воспитательной службой колледжа.

Проанализировав анкеты, провели индивидуальные беседы со студентами, внутреннее состояние которых вызывает тревогу, входной контроль по профилирующим дисциплинам (в нашем случае это физика и математика), выявили группу риска по уровню знаний, проанализировали состояние здоровья, определили мотивацию к овладению специальностью.

В группе 161 в группе риска по уровню знаний по результатам входного контроля по профилирующим дисциплинам 6 студентов из 31, в группе 160 из 26 студентов в группе риска – 20. По результатам входного контроля было решено организовать группы коррекции по дисциплинам: математика, физика. Для студентов организованы индивидуальные дополнительные занятия вне расписания 2 раза в неделю.

Также в группе 160 в сентябре выявлена группа студентов, пропускающих занятия без уважительных причин – 6 человек. Беседы с родителями позволили сделать вывод, что такая же проблема существовала у этих обучающихся и в школе. Было проведено родительское собрание на тему: «Организация учебного процесса. Правила внутреннего распорядка. Адаптация студентов».

В первой декаде сентября на отделении был проведен круглый стол по адаптации первокурсников, где присутствовали все преподаватели, ведущие дисциплины в группах нового набора, представители администрации, психологи. Преподаватели высказали свое мнение о необходимых

коррекционных мероприятиях, поделились опытом работы со студентами, обозначенными в группе риска. Кураторы представили социальный портрет студентов, пояснили причины отклонений в поведении отдельных студентов (напряженные отношения в семье, неполные семьи, опекунов).

Психологи рассказали о выявленных проблемах и страхах, об уровне самооценки и отношении к окружающим людям, подчеркнули, что в данных группах профессиональный выбор большинством сделан самостоятельно, т.е. мотивация к обучению достаточно высокая.

Преподаватели, работающие в названных группах, заранее готовились к проведению коррекционных мероприятий, изучали методику работы по ликвидации пробелов в знаниях студентов, методику работы со студентами, имеющими отклонения в поведении. Для этого в июне, в период студенческих летних каникул, методической службой колледжа были проведены курсы повышения квалификации для преподавателей по темам: «Личностно-ориентированный подход» [4,8], «Гуманно-ориентированная системно-синергетическая методология» [5]

Для работы на первом курсе были выбраны преподаватели, имеющие положительный опыт работы, высокую оценку деятельности по шкале «преподаватель глазами студента» и высокий рейтинг комплексной оценки работы преподавателей за прошлый год. На курсах только 30% отведенного времени было потрачено на теоретическую подготовку (лекции по индивидуализации обучения), остальное время было отведено практикумам и обмену опытом работы.

В обеих группах проведены классные часы в форме ролевой игры «Мы все в одной лодке», выявлены лидеры в разных направлениях деятельности, в отделении проведен «День здоровья» с организованным выездом за город, где первокурсники приняли активное участие. Затем состоялось торжественное посвящение в первокурсники, на котором присутствовала администрация колледжа, преподаватели и студенты всех отделений и где студенты почувствовали себя членами большого дружного коллектива.

Программы коррекционных курсов по физике и математике составлялись преподавателями таким образом, чтобы учесть возможную интеграцию данных дисциплин по отдельным темам, сделать курс понятным для

каждого обучаемого и чтобы каждый обучаемый смог оказаться успешным в учебе.

На коррекционных курсах работа по общим образовательным технологиям сочеталась с работой индивидуальной, кроме этого проводились индивидуальные занятия со студентами, неуспевающими по отдельной дисциплине или не усвоившими определенную тему. На отделении составлен график индивидуальных консультаций, определено время, когда любой студент может получить консультацию по любой дисциплине.

В декабре повторно состоялись круглые столы по отделениям и в каждом отделении была составлена справка о состоянии процесса адаптации студентов нового набора.

На основании справки-анализа, проведенного административного контроля, консультаций с психологами и медицинским работником были разработаны индивидуальные образовательные траектории в сочетании с общими для студентов: Морей А., Екимов Е., Иванов Д., Бадьин Д., Жигунов И., Бредихина П., Бычкова А.

Бадьин Денис, способный, но неорганизованный студент, не приученный к учебной дисциплине, часто пропускающий занятия по неуважительной причине, неформальный лидер. Рекомендации: индивидуальные задания с использованием дистанционных технологий обучения, жесткий контроль со стороны администрации отделения, куратора, тесная связь с родителями, создание ситуации успеха, похвала за каждый положительный сдвиг.

Морей А., уровень способностей низкий, дисциплину не нарушает, работает лаборантом в колледже, занятия без уважительной причины не пропускает. Рекомендации: занятия на курсах коррекции в сочетании с индивидуальными консультациями и дополнительными занятиями.

Екимов Е., уровень способностей низкий, неуверенный в себе, замкнутый, некоммуникабельный, учебную дисциплину не нарушает. Рекомендации: дополнительные занятия, индивидуальные консультации, похвала за малейший успех.

Иванов Д., способности средние, часто болеет, пропуски занятий, мало коммуникабелен, учебную дисциплину не нарушает. Рекомендации: индивидуальные консультации с применением дистанционных технологий обучения, разрешить самоконтроль по отдельным дисциплинам.

Бредихин П., коммуникабельный, развитый студент, общественно активный, пробелы в знаниях из-за пропусков занятий. Рекомендации: предложить дистанционные технологии обучения, по отдельным темам дисциплин – самоконтроль, установить контрольные точки сдачи задолженностей, через ситуацию успеха выйти на ликвидацию задолженностей и пропусков занятий.

Бычков А., способности средние, уровень знаний низкий, пропуски занятий по болезни (сломал ногу). Временно перейти на дистанционные технологии обучения, при выходе с больничного – индивидуальные консультации и дополнительные занятия в сочетании с посещением занятий по расписанию.

Предварительные итоги по группам в целом и по студентам, сочетающим индивидуальные образовательные траектории с общей, были подведены в конце 1 семестра.

Студенты, занимающиеся по программе сочетания индивидуальных и общих образовательных траекторий, выполняющие предложенные рекомендации, показали лучшие результаты по сравнению со входным контролем уже по итогам 1 семестра (Рыбалко, Морей, Неупокоев). Студенты, не выполняющие рекомендаций (Аламова, Бадьин) остались в группе риска по успеваемости. Их индивидуальную траекторию необходимо пересмотреть с их участием и во втором семестре эксперимент продолжить, постаравшись исключить пропуски без уважительных причин.

Литература

1. Ишков, А.Д. Проблема самоорганизации в условиях дистанционного обучения. Информационные технологии в образовании: сб. тр. / А.Д. Ишков. – М.: Просвещение, 2003. – Часть 5. – 325 с.
2. Полат, Е.С. Дистанционное обучение / Е.С. Полат – М.: Гуманит. издательский центр ВЛАДОС, 1998. – 191 с.
3. Разработка модульных программ, основанных на компетенциях: учебное пособие / О.Н. Олейникова, А.А. Муравьева, Ю.В. Коновалова, Е.В. Сартакова – М.: Альфа-М, 2005. – 288 с.
4. Сериков, В.В. Личностно-ориентированный подход в образовании: концепция и технологии. / В.В. Сериков. – Волгоград, 1995. – 125 с.
5. Сериков, Г.Н. Образование и развитие человека / Г.Н. Сериков. – М.: Мнемозина, 2002. – 415 с.
6. Солдаткин, В.И. Проблема методической поддержки преподавателей. Информационные технологии в образовании: сб. тр. / В.И. Солдаткин. – М.: Просвещение, 2003. – Часть 5. – 325 с.
7. Чагин, С.С. Обучение школьников по индивидуальным траекториям образовательного маршрута / С.С. Чагин. – М., 2004. – 151 с.
8. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М., 1996. – 127 с.

Поступила в редакцию 18 апреля 2008 г.

СПЕЦИФИКА УСЛОВИЙ СЛУЖЕБНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ

Т.Б. Белякова
ЧВВАКИУ (ВИ)

Управление образовательным процессом высшего военного образовательного учреждения рассматривается с помощью системного подхода, делается акцент на особенности организации образовательного процесса в военном вузе, определяется результативность служебно-образовательной деятельности курсантов.

Ключевые слова: служебно-образовательная деятельность, образовательное пространство, условия.

Особенностью организации образовательного процесса в высшем военном образовательном учреждении является совмещение курсантами образовательной и служебной деятельности, которое ведет к увеличению физических и психических нагрузок, к увеличению напряженности и утомления. Само по себе утомление объективно присуще выполнению любой деятельности и служебно-образовательной деятельности курсантов, в том числе. Прямую угрозу здоровью курсантов могут представлять выраженные формы переутомления. Появление деструктивных изменений в здоровье курсантов снижает потенциалы их служебно-образовательной деятельности, так как ослабевают мотивы ее осуществления. Представляется возможным рассмотреть с помощью системного подхода управление образовательным процессом военного вуза как социально-педагогическую систему, для которой характерными являются следующие признаки: целенаправленность процесса; принцип единства обучения, воспитания и развития; опора на возможности многовариантной реализации целевого педагогического процесса; профессиональная подготовленность к педагогическому процессу; относительная самостоятельность деятельности преподавателя [5].

В связи с этими характеристиками управления образовательным процессом в военном вузе как социально-педагогической системы на основе служебно-образовательной деятельности курсантов можно считать:

- целенаправленность процесса (присвоение курсантами уровня образованности не ниже определенного образовательным стан-

дартном и сохранение (не ухудшение) при этом их здоровья);

- возможность многовариантной реализации образовательного процесса;
- относительную самостоятельность командиров и преподавателей в содействии служебно-образовательной деятельности курсантов (компетенции преподавателя и командира).

Особое внимание вопросу методологии системного подхода в отражении образования уделено в работах Г.Н. Серикова [3,4]. Он различает два вида образовательных систем в образовании: искусственные и естественные. Существуют также смешанные системы, в которых проявляется отношение субъектов к разработанным искусственным системам. Совокупность образовательных систем, организованных специальным образом, представляет собой образовательное пространство, которое характеризуется определенным координатным базисом:

- нормативно-регламентирующая координата;
- перспективно-ориентирующая координата;
- деятельностно-стимулирующая координата;
- коммуникативно-информационная координата.

Каждая из вышеперечисленных координат образовательного пространства будет представлять соответствующие условия высшего военного образовательного учреждения.

Нормативно-регламентирующая координата образовательного пространства характеризует правовые и нравственные основания,

предопределяющие условия функционирования любой образовательной системы в соответствующем образовательном пространстве. Эта характеристика образовательного пространства включает: правовые установки на образование граждан, закрепленные в конституции, в законах, и моральные нормы, сложившиеся в обществе.

Военные образовательные учреждения находятся в строго регламентированных условиях. Регламент работы высшего военного образовательного учреждения составляется на основе нормативных документов. В него входят: элементы распорядка дня (учебные занятия, часы самостоятельной подготовки, свободное время и т.д.), их продолжительность, время проведения. В отличие от гражданских вузов курсанты и преподаватели могут взаимодействовать как в часы учебных занятий, так и в часы самостоятельной подготовки, не прилагая дополнительных усилий для организации учебно-педагогического взаимодействия вне учебных занятий. При этом существенную помощь преподавателю в плане организации, проведения самоподготовки курсантов к занятию могут оказать командиры. Таким образом, существуют три варианта проведения самоподготовки курсантов.

Курсанты самостоятельно выполняют задания, выданные им преподавателем, при этом, осуществляя самостоятельную работу, сами устанавливают организационный регламент ее исполнения. Такой вариант проведения самоподготовки, особенно на первом курсе, когда готовность курсантов к самообразованию в военном образовательном учреждении еще не сформирована, может привести к нежелательным в плане их образованности и утомляемости результатам.

На самоподготовке может присутствовать преподаватель, проводя групповые или индивидуальные консультации курсантов, осуществляя контроль над объемом и временем выполняемого курсантами задания, для того, чтобы его (задания) выполнение было успешным, но при этом не привело к переутомлению курсантов.

На самоподготовке может присутствовать командир, проведение консультаций по учебному предмету в его компетенцию не входит, но он так же, как и преподаватель может осуществлять контроль над выполнением курсантами заданий, наличием учебной литературы, конспектов, объемом и временем выполнения задания курсантами по учебным

дисциплинам. Результативность проведения самоподготовки в плане достижения курсантами определенного уровня образованности и утомляемости (отсутствие переутомления) будет выше, если на самоподготовке присутствует преподаватель или командир, с которым преподаватель заранее обсудил ее (самоподготовки) проведение: объем выданного задания, его разноуровневый характер, время предоставления результатов выполняемого задания.

Аспекты образованности и сбережения здоровья курсантов нашли отражение в соответствующих документах государственного масштаба, например, в законе «Об образовании» [2], в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования, Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года [3], в Уставе внутренней службы вооруженных сил Российской Федерации и др. Преподавателей военного образовательного учреждения на исследование проблемы влияния образовательного процесса на здоровье курсантов ориентирует Положение об общероссийской системе мониторинга физического здоровья населения, физического развития детей, подростков и молодежи. Таким образом, требования к будущим специалистам, уровню их образованности, к сбережению их здоровья, отраженные в официальных документах, составляют основу нормативно-регламентирующих условий, которые включают в себя:

- регламентирующие условия – регламентированность жизнедеятельности участников образования в военном вузе;
- правовые условия – требования к будущим специалистам, отраженные в официальных документах;
- нормативные условия – нормативы, которые устанавливает преподаватель (по объему и сложности заданий на учебных занятиях и в часы самоподготовки, сроков их выполнения и т.п.) в соответствии с образовательной программой.

Перспективно-ориентирующая координата образовательного пространства служит ориентиром в определении социальной ценности ожидаемых результатов функционирования образовательных систем. Наличие этой координаты позволяет определиться как с социально-ценными результатами функционирования образовательных систем, так и с видением перспектив их развития.

Если речь идет о военных образовательных учреждениях, то здесь существует общая направленность образовательного пространства (определенность его ориентации) на получение курсантами профессии военного офицера, а в дальнейшем на продолжение образования в системе послевузовского и дополнительного профессионального образования. В отличие от выпускников гражданских учебных заведений, выпускники военных образовательных учреждений четко представляют свою профессиональную деятельность после окончания вуза. Кроме того, каждый курсант может предвидеть перспективы в плане получения военного звания, повышения должности, то есть присутствует ориентированность на карьерный рост. Курсанты с момента поступления могут определиться с ценностью ожидаемых результатов, а также с видением перспектив их развития. В этом заключается сущность перспективно-ориентирующих условий, которые отражают ведущие идеи образовательного пространства, являются одним из оснований сохранения его целостности.

Перспективно-ориентирующие условия образовательного пространства военного вуза призваны ориентировать курсантов на достижение уровня образованности не ниже определенного ГОС и сохранение (не ухудшение) при этом своего здоровья.

С помощью перспективно-ориентирующих условий происходит формирование у курсантов ценностного отношения к приобретению в ходе осуществления образовательного процесса такого свойства, как образованность, а также формирование у них ценностного отношения к своему здоровью.

Задача преподавателя и командира состоит в необходимости сориентировать курсантов на достижение определенных результатов в плане их образованности и здоровья, вооружить их знаниями, необходимыми для осуществления служебно-образовательной деятельности, о способах ее планирования, организации и осуществления. Также возможно использование различных активных методов обучения (деловые игры, дискуссии и т.д.) и форм отдыха, в том числе со сменой видов деятельности. Решение военно-прикладных задач может существенно усиливать потребность курсантов в достижении заданного уровня образованности, вызывать у них неподдельный интерес к изучаемым дисциплинам и помогать разобраться в роли изучаемых

дисциплин в профессиональной деятельности офицера.

Таким образом, перспективно-ориентирующие условия определяют перспективы осуществления курсантами служебно-образовательной деятельности и ориентируют образовательный процесс в военном образовательном учреждении в соответствии с социальным заказом общества. Условия этой группы являются ориентиром в определении ожидаемых результатов. Наличие этих условий позволяет определиться как с социально-ценными результатами образовательного процесса, так и с видением перспектив его осуществления.

Деятельностно-стимулирующая координата призвана отражать специфику условий «жизнедеятельности» участников образования в соответствующем образовательном пространстве. С одной стороны, речь идет об ориентации образовательного пространства в аспектах стимулирования участников образования к сотрудничеству в различных формах функционирования соответствующих образовательных систем. С другой стороны, можно целенаправленно менять направления деятельности стимулирующей координаты с тем, чтобы влиять на развитие потребностей участников образования.

Условия данной группы, с одной стороны, характеризуют жизнедеятельность (бытовые условия) участников образования в конкретном образовательном пространстве. С другой стороны, они влияют на развитие потребностей участников образования.

Говоря об условиях жизнедеятельности участников образования в военных образовательных учреждениях, необходимо отметить специфику бытовых условий. Курсанты постоянно находятся в пределах образовательного учреждения. Это определяет создание комплекса условий (материальных, психологических, моральных и др.), благодаря которым курсанты оказываются защищенными от «бытовых» неудобств и могут сосредоточиться на образовательной и служебной деятельности.

Стимулирование курсантов военных вузов чаще всего связано с профессиональной деятельностью. Невыполнение каких-либо уставных правил ведет к порицаниям, наказаниям. Достойная служба и прилежное учение поощряются повышением звания, получением увольнения, увеличением срока отпуска. В этом аспекте деятельностно-стимулирующие

условия служат одним из источников внешне-управленческого воздействия.

Рассмотрим эти условия в ходе осуществления курсантами служебно-образовательной деятельности с позиции достижения ими уровня образованности не ниже определенного ГОС и не ухудшения при этом состояния их здоровья. Деятельностно-стимулирующие условия призваны способствовать появлению у курсантов потребности в достижении заданного уровня образованности, в сохранении своего здоровья, стимулов для успешного (в плане заявленных результатов) осуществления служебно-образовательной деятельности.

В педагогической литературе отмечается, что в образовательном процессе должна использоваться совокупность взаимосвязанных средств и способов воздействия на обучающихся (педагогических стимулов), необходимых для воспитания познавательной потребности.

Основная задача педагогических стимулов – вызвать и развить мотивы, соответствующие целям и сущности познавательной деятельности.

В качестве педагогических стимулов познавательной деятельности могут выступать методы, приемы и средства активизации этой деятельности, проблемный и исследовательский подходы в обучении, различные виды творческих самостоятельных работ, различные задания, развивающие у обучающихся умения и навыки самостоятельного поиска решения различных проблем и задач, самопроверки и самооценки результатов собственной служебно-образовательной деятельности.

Особо хотелось бы отметить необходимость создания преподавателем благоприятного психологического климата как на учебном занятии, так и на занятии самоподготовки им же или командиром. Создание психологического комфорта способствует решению, с одной стороны, задачи предупреждения переутомления курсантов, а с другой стороны, возникновения дополнительного стимула для раскрытия творческих возможностей каждого курсанта. Доброжелательная обстановка на занятии, позитивная реакция преподавателя или командира на желание курсанта высказать и отстаивать свою точку зрения, тактичное исправление допущенных ошибок, поощрение к самостоятельной образовательной деятельности, уместный юмор, небольшое отступление от темы – вот далеко не весь арсенал, которым может располагать педагог и командир, стремящийся оказать содействие в достижении

курсантами определенного уровня образованности и не допускающий их (курсантов) переутомления на занятии. Курсанты на таком занятии не испытывают страх получения плохой оценки, а усвоив новые знания, умения, навыки, с желанием их демонстрируют. К тому же курсант более спокойно реагирует на полученную оценку, если он понимает ее обоснованность. Оценивая свои ошибки, курсант сразу же видит и пути их исправления. Неудача на занятии, воспринимаемая как временное явление, становится дополнительным стимулом для более продуктивной работы на самоподготовке и следующем занятии. Преподаватель, командир поощряет стремление курсанта к самоанализу, укрепляет его уверенность в собственных возможностях.

Следует заметить, что в обстановке психологического комфорта и эмоциональной приподнятости работоспособность как всего взвода в целом, так и отдельных курсантов заметно повышается, что, в конечном итоге, приводит и к более высокому уровню присвоения образованности, и к вполне допустимому уровню утомляемости.

Таким образом, деятельностно-стимулирующие условия направлены на стимулирование курсантов к успешному осуществлению ими служебно-образовательной деятельности. Эти условия могут служить одним из источников внешнего управленческого воздействия.

Коммуникативно-информационная координата образовательного пространства может служить средством отражения взаимосвязей между различными образовательными системами, входящими в соответствующее образовательное пространство. Эта координата оказывается необходимой при определении меры информационной обеспеченности участников образования, которые осуществляют свои полномочия (компетенции) в соответствующем образовательном учреждении.

Очевидно, что каждое учебное заведение можно охарактеризовать степенью обеспеченности средствами, несущими осваиваемый социально-культурный опыт. Но, несмотря на это, не все образовательные учреждения находятся в одинаковых условиях в смысле доступа к источникам социальной информации. В военных образовательных учреждениях, в отличие от гражданских, существуют определенные ограничения в осуществлении взаимодействия с источниками информации. Это связано с условиями жизнедеятельности (ограничения выхода за пределы учебного заве-

дения), а также с наличием нормативно-регламентирующих условий (строгий распорядок дня, отсутствие свободного времени). Курсанты в основном пользуются теми средствами социальной информации, которыми оснащено данное образовательное учреждение (внутренняя библиотека, читальный зал, компьютерные классы и т.п.).

Коммуникативно-информационные условия являются информационным обеспечением образовательного процесса, в рамках которого курсанты осуществляют свою служебно-образовательную деятельность, и призваны обеспечить необходимые средства и информационную базу для реализации этой деятельности.

Накопленный человечеством социальный опыт собран, обобщен и хранится в различных источниках информации. Среди них важными для курсантов являются наиболее распространенные источники социальной информации (книги, библиографические отделы, компьютеры и другие автоматизированные источники информации).

В современных условиях происходит все больший перевод различной информации с бумажных носителей на электронные, что приводит к необходимости овладения компьютерной техникой для возможности более эффективного использования информации, насыщение образования информационными технологиями. Владение информационными технологиями связывают с умением работать с различными источниками информации. В официальных документах подчеркивается необходимость «применения новых информационных технологий в образовании с тем, чтобы извлечь преимущества из коллективного опыта и совместного использования ограниченных ресурсов» [1].

Однако работа с большим объемом информации без специальной подготовки может вызвать у курсантов переутомление, и, в конечном счете, они могут не достичь заданного уровня образованности. Причиной тому может послужить следующее: определяя самостоятельно при отборе информации ее необходимость и важность, курсант может ошибиться, как в ее объеме, так и в ее содержании. Выполнив определенные действия в ходе поиска и обработки информации, курсант может переутомиться, не получив при этом необходимых знаний. Чтобы этого не произошло, необходима педагогическая поддержка в лице преподавателей и командиров

на этапе поиска учебной информации, извлечении из нее необходимых знаний курсантами при осуществлении ими служебно-образовательной деятельности. Педагогическая поддержка включает:

- консультации преподавателей и командиров по поиску возможных источников информации, проведению работы с ними и их анализа;
- рекомендации по работе с конкретными источниками информации;
- советы по использованию технологий при выполнении работы, проведении контроля, анализе проделанной работы и так далее.

Таким образом, коммуникативно-информационные условия характеризуют информационное обеспечение служебно-образовательной деятельности курсантов через средства коммуникации (библиотеки, автоматизированные источники информации) при педагогической поддержке (консультации, рекомендации, советы).

Каждое из перечисленных условий представляет собой отражение конкретных обстоятельств, описывающих в совокупности образовательное пространство военного образовательного учреждения, которое обладает способностью к подвижности, к изменениям.

Образовательное пространство является внешней составляющей гуманного образования [3]. Гуманистическая направленность образования предполагает минимизацию энергозатрат участников функционирования образовательных систем. Действительно, проявляя заботу об условиях деятельности курсантов, преподавателей, командиров и их взаимодействия друг с другом, можно добиваться достижения каждым курсантом уровня образованности, соответствующего его способностям, но не ниже уровня, определенного ГОС, и сохранения его здоровья. Гуманное образование предполагает создание гуманных условий в образовательном пространстве, военного образовательного учреждения в том числе, которые базируются на приоритетах существенных свойств участников образования и характеризуются следующими признаками. *Во-первых*, практическая осуществимость целевого заказа (достижение курсантами уровня образованности не ниже уровня, определенного ГОС, и сохранение их здоровья). *Во-вторых*, в гуманных условиях образовательного пространства не разрушается физическое и психическое здоровье курсантов. Это означает, что нагрузка (учебная и профессиональ-

но-педагогическая и т.д.) соответствует их (физическим и психическим) «ресурсам». В-третьих, в гуманных условиях образовательного пространства преобладает позитивный эмоциональный фон над негативным, усиливаются потребности в продолжении образования и преодолевается пассивность курсантов.

Литература

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. – М.: Министерство образования Российской Федерации, 2001. – 257 с.

2. Закон РФ «Об образовании». – М.: МП

«Новая школа», 1996. – 60 с.

3. Сериков, Г.Н. Здоровьесбережение в гуманном образовании: монография / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков. – Екатеринбург-Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 242 с.

4. Сериков, Г.Н. Управление образованием: Системная интерпретация: монография / Г.Н. Сериков. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ «Факел», 1998. – 664 с.

5. Симонов, В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в области управления образовательным процессом: учебное пособие / В.П. Симонов. – М.: «Педагогика», 1995. – 226 с.

Поступила в редакцию 14 апреля 2008 г.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭВРИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

С.А.Осипенко

*Троицкий филиал Челябинского государственного университета
г. Троицк*

Рассматривается проблема формирования эвристической компетенции у студентов математических специальностей. Уточнены понятия «эвристическая компетенция», «эвристическая компетенция для математиков», «творческая самостоятельность», «рефлексия», «метод проектов». Выделена структура эвристической компетенции и обоснован комплекс педагогических условий.

Ключевые слова: эвристическая деятельность, компетенция, задача, проект.

Современное информационное общество, характеризующееся нестабильностью в политической и социально-экономической сферах, угрозой экологических и техногенных катастроф, обуславливает потребность поиска новых путей и средств подготовки специалиста, способного продуцировать новые идеи, отличающегося развитым творческим мышлением. Но хорошо развитое творческое мышление еще не гарантирует успешность в какой-либо деятельности (в том числе творческой), и поэтому мы считаем целесообразным рассмотреть такой конструкт, как эвристическая компетенция.

Сложность и многогранность понятия «эвристическая компетенция» предопределяет неоднозначность его трактовки в различных научных концепциях. Поэтому нам кажется важным уточнить круг его понятий применительно к области нашего исследования.

Анализ философской, психологической, педагогической литературы (Р. Декарт, Г. Лейбниц, А. Пуанкаре, А. Эйнштейн, В.Ф. Асмус, А.А. Налчаджян, И.М. Розет, Л.Л. Гурова, А.М. Коршунов, А.С. Майданов, С.С. Гольдентрихт, В.Н. Пушкин) показал, что практически многие авторы отождествляют эвристическую деятельность с другими видами деятельности. Более соответствует направлению нашего исследования отождествление эвристической деятельности с поисковой деятельностью, поэтому под *эвристической деятельностью* мы будем понимать осознаваемую, структурированную мыслительную деятельность, направ-

ленную на развитие продуктивной активности у человека на основе избирательного поиска при решении нестандартных задач.

Навыки эвристического мышления необходимы любому специалисту, связанному с умственным трудом, в том числе и специалисту в области математики. О важности творческого мышления и интуиции в математике говорили многие ученые (А. Бинз, Э. Трондайк и Г. Ревеш, Д. Мордухай-Болтовский, А. Пуанкаре, Ж. Адамар). Однако результаты проведенного нами исследования показывают, что большинство студентов математического факультета не умеют самостоятельно ставить и решать плохо формализованные задачи. Поэтому они зачастую оказываются беспомощными перед возникающими проблемами, теряются в нестандартных ситуациях.

Причина такого положения в том, что большинство учебных дисциплин вузовского курса базируются на рассмотрении хорошо известных и отработанных на сегодняшний день приемов действия, а решение учебных задач обычно превращается в рутинную работу, не требующую глубоких творческих размышлений. Формирование эвристической компетентности может стать попыткой сделать творческую деятельность будущего специалиста управляемой.

Анализируя специфику деятельности математиков, мы уточнили понятия «эвристическая компетентность» и «эвристическая компетенция», применительно к теме исследования.

Под эвристической компетентностью мы понимаем содержательное обобщение теоретических и эмпирических знаний в области осознаваемой, структурированной творческой деятельности по созданию новых математических моделей и выявлению математических закономерностей, представленное в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений.

Эвристическую компетенцию мы трактуем как способность реализовывать на практике свою эвристическую компетентность.

Опираясь на работы Э.Ф. Зеера [15, 16 и др.] мы выделяем следующие компоненты эвристической компетенции.

Мотивационный компонент, который характеризует целенаправленный и сознательный характер действий, увлеченность эвристической деятельностью в области решения математических задач. В состав данного компонента входят: мотивация творческой деятельности, стремление к самосовершенствованию и самореализации в математической деятельности, потребность в достижении цели.

Когнитивный компонент представляет собой совокупность знаний, необходимых студенту в процессе выполнения творческих заданий по созданию новых математических моделей и выявлению математических закономерностей. Данный компонент содержит: знание теоретических основ эвристической деятельности, развитое творческое и логическое мышление.

Личностный компонент отражает эмоционально-волевою сферу. Составляющими личностного компонента являются гибкость мышления, рефлексия и волевые качества (настойчивость и самообладание).

Деятельностный компонент характеризует интеграцию знаний и умений, мотивационную и личностную составляющие, необходимые для успешной эвристической деятельности в области математики. Этот компонент определяется владением приемами действий в нестандартных математических ситуациях, эвристическими методами решения нестандартных математических задач, навыками самоорганизации (планирование эвристической деятельности при решении математических задач, умение доводить дело до конца).

Теоретико-методологический анализ проблемы формирования эвристической компетентности у студентов математических специальностей позволил нам выявить и реализо-

вать комплекс педагогических условий, под которыми мы понимаем необходимую и достаточную совокупность мер учебного процесса, соблюдение которых обеспечивает достижение студентами более высокого уровня развития эвристической компетенции.

Формирование эвристической компетенции – сложный процесс и невозможно рассматривать его с точки зрения одного подхода, существующего в педагогической теории и на практике. Анализ литературы в исследуемой области позволил предположить, что данный процесс возможен при сочетании таких подходов, как антропоцентрический, синергетический и деятельностный.

Антропоцентрический подход ставит в центр внимания вопрос о современных целях и средствах развития человеческих способностей (компетентности). Использование данного подхода в нашем исследовании позволит организовать процесс формирования эвристической компетентности с опорой на саморазвитие, самообразование и активизацию внутренней активности студентов.

Синергетический подход дает нам возможность рассматривать студента как саморазвивающуюся, динамическую систему, не находящуюся в равновесии, но имеющую устойчивость за счет самоорганизации потенциальных состояний в определенные структуры и обладающую большими собственными возможностями для самоорганизации посредством открытого взаимодействия с окружающей средой, а процесс формирования эвристической компетенции можно рассматривать как целостную, вероятностную, открытую систему.

Деятельностный подход позволит организовать процесс формирования эвристической компетенции с ориентацией на активизацию мотивационно-потребностной (желание, интересы, ценности), процессуальной (логические методы, эвристические методы, методы самоконтроля, методы самоорганизации) и содержательной (проблемы, задачи, проблемные ситуации) стороны деятельности. Именно опора на этот подход позволит сформировать рассматриваемую компетенцию (а не компетентность) в связи с тем утверждением, что данный конструкт и есть реализация на практике теоретических знаний. Как показывает анализ педагогической литературы, многие авторы придерживаются мнения, что при формировании различных видов компетенций необходимо в первую очередь обра-

тить внимание на построение учебного материала [11, 12 и др.]. Однако в выборе принципов у них не наблюдается единого мнения.

Несмотря на то, что авторы [13, 14 и др.] выдвигают и обосновывают различные принципы, многие из них подчеркивают необходимость опоры на целостность, открытость, вероятностность и профессиональную направленность при определении содержания учебного материала.

Принцип целостности, гласящий, что во многих случаях целое есть нечто качественно отличное от простой суммы своих частей, предусматривает необходимость рассмотрения организации формирования системы компонентов эвристической компетенции как единого целого, состоящего из взаимодействующих элементов. Все компоненты должны рассматриваться во взаимосвязи, единстве и взаимодействии всех их функциональных сторон и указанная целостность должна обеспечиваться путем соответствующих методов, средств обучения.

Реализация принципа открытости обеспечивает динамичное развитие системы компонентов эвристической компетенции за счёт включения новых элементов учебного материала, заимствованного из других предметов, и предполагает опору на собственный жизненный опыт.

Вся жизнь пронизана духом творческой непредсказуемости, и потому образование, в котором присутствует принцип творческой неопределенности (принцип вероятностности), строится как цепь не запланированных заранее образовательных событий, совершающихся здесь и теперь. Таким образом, студенты, погруженные в вероятностное образование, способны полноценно жить и трудиться в современном нестабильном вероятностном мире.

Принцип профессиональной направленности предполагает осуществление взаимосвязи содержания общеобразовательных предметов с содержанием специально введенных дисциплин. Применительно к нашему исследованию, речь идёт о введении в содержание гуманитарных курсов профессионально значимого материала и профессионально значимых умений на основе анализа содержания специальных дисциплин, что поможет, применительно в профессиональной направленности, формировать эвристическую компетенцию с учетом деятельности математиков.

Успешная реализация выдвигаемых принципов (целостности, открытости, вероятностности и профессиональной направленности) возможна при поэтапном формировании рассматриваемой компетенции в исследовании и правильно подобранном содержании учебного материала, от которого зависит получение студентами качественного образования.

Таким образом, *формирование эвристической компетенции должно осуществляться поэтапно (когнитивный, алгоритмический, поисково-творческий) в рамках курса «Эвристика», содержание которого построено на принципах: целостности, открытости, вероятностности и профессиональной направленности.* Данное положение было принято как первое педагогическое условие.

Навык эвристического мышления, способствующий эвристическому поиску нового, отражается в таком качестве личности, как творческая самостоятельность. Анализ работ [7, 8 и др.] позволил определить творческую самостоятельность как способность личности самостоятельно находить решения в нестандартных ситуациях.

По мнению ряда авторов [9, 10 и др.], формированию творческой самостоятельности способствует развитие рефлексии, под которой мы понимаем способность индивида осуществлять анализ собственной эвристической деятельности, лежащий в основе управления своим творчеством.

Рефлексия – развиваемая способность, и наиболее эффективно это развитие, по мнению многих авторов, происходит при использовании задачного подхода. Анализ работ [4, 6 и др.] привел к выводу, что в большинстве случаев исследователи классифицируют задачи по следующим основаниям:

- структурно-компонентный состав заданий;
- деятельность обучающегося;
- деятельность педагога;
- содержание и структура изучаемого материала.

В связи с тем, что в качестве основного конструкта была выбрана компетенция, которая предполагает ориентацию на деятельностный компонент, наиболее приемлемой для нашего исследования является классификация, ориентирующаяся на деятельность обучающегося. Поэтому в работе рассматриваемые задачи мы разделяем по основаниям:

- характер деятельности (репродуктив-

ные, поисковые, творческие);

- степень сложности деятельности (прямое применение средств, координация заученных действий, поиск новых действий);

- степень самостоятельности (высокая, средняя, низкая).

Таким образом, формирование эвристической компетенции у студентов математических специальностей будет эффективным, если будет разработан комплекс задач, направленный на развитие творческой самостоятельности студентов путем стимулирования их рефлексии. Это положение было принято как второе педагогическое условие.

Анализ содержания и структуры эвристической компетенции позволяет утверждать, что для её формирования необходимо создание условий для поиска и исследований проблемных, жизненных ситуациях. Этому может способствовать, по мнению ряда авторов [1, 5 и др.] использование метода проектов, который понимается нами как педагогическая технология, с помощью которой обучаемые реализуют творческий замысел для создания математических моделей, реальных объектов.

Проект может быть различным по содержанию, по результативности и т.д. Анализ педагогических публикаций [2, 3 и др.], а также результаты собственных исследований показывают, что для эффективного формирования эвристической компетенции целесообразно использовать сочетание творческих и практико-ориентированных проектов, выполняемых между группами участников и краткосрочных по длительности.

Высокий уровень формирования эвристической компетенции предполагает и высокий уровень интеграции всех её компонентов (когнитивного, мотивационного, личностного, деятельностного), поэтому перечисленное сочетание проектов будет способствовать данному процессу.

Исходя из вышеизложенного, мы пришли к выводу, что интеграцию компонентов эвристической компетенции (мотивационного, когнитивного, личностного, деятельностного) целесообразно осуществлять в ходе выполнения творческих и практико-ориентированных проектов. Данное обобщение является третьим педагогическим условием нашего исследования.

Эксперимент по проверке эффективности педагогических условий проходил в Троиц-

ком филиале Челябинского государственного университета с 2001 по 2007 годы.

Анализ данных, полученных в ходе эксперимента показал, что по всем четырем критериям (мотивационный, когнитивный, личностный, деятельностный) наблюдались значимо большие положительные изменения в экспериментальных группах (18 – 32 %) по сравнению с контрольной (7 – 11 %). Значимость полученных результатов была подтверждена в ходе их статистической обработки по критерию Стьюдента.

Проведенная экспериментальная работа подтвердила достаточность выдвинутых педагогических условий и существенное повышение их эффективности при комплексном использовании.

Литература

1. Бурдин, А.О. О классификации задач / А.О. Бурдин // Совершенствование содержания и методов обучения естественно-математическим дисциплинам в средней школе. – М., 1981. – С. 3–7.
2. Зеер, Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический проспект; Фонд «Мир», 2005. – 336 с.
3. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 397 с.
4. Колетвинова, Н.Д. Дидактическая система развития профессиональной коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов педагогических вузов: Автореф. дис. ...канд. пед. наук / Н.Д. Колетвинова. – Казань, 2007. – 26 с.
5. Малюткина, Н.С. Педагогические условия формирования социальной компетенции у будущих юристов в процессе профессиональной подготовки: Автореф. дис. ...канд. пед. наук / Н.С. Малюткина. – Йошкар-Ола, 2007. – 19 с.
6. Метаева, В.А. Методологические и методические основы рефлексии: учебное пособие / В.А. Метаева. – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2006. – 99 с.
7. Пидкасистый, П.И. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 1995. – 637 с.
8. Пищулин, В.Г. Университет в провинции: теория и практика организации университетского образования в условиях фи-

лиала / В.Г. Пищулин. – Челябинск: Фрегат, 2002. – 274 с.

9. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. – М.: ИЦ «Академия», 2001. – 272 с.

10. Сластенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.

11. Соколов, В.Н. Педагогическая эвристика: Введение в теорию и методiku эвристической деятельности: учебное пособие для высших учебных заведений / В.Н. Соколов. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 255 с.

12. Турбовский, Я.С. Взаимоотношение педагогической науки и практики как методологическая проблема / Я.С. Турбовский // Методологические проблемы развития педагогической науки. – М.: Педагогика, 1985. – С. 18–25.

13. Тюков, А.А. Квалифицированный анализ поведения человека (на примере юноше-

ского возраста) / А.А. Тюков // Психологический журнал. Т.14. – №3. – С. 133.

14. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

15. Шевченко, О.В. Педагогические условия формирования коммуникативной компетенции в профессиональном образовании специалистов по связям с общественностью: Автореф. дис. ...канд. пед. наук / О.В. Шевченко. – Курск, 2007. – 24 с.

16. Яковенко, Н.В. Проектировочная компетенция как результат обучения студентов зооинженерной специальности в рамках математических дисциплин / Н.В. Яковенко // Личностно развивающее профессиональное образование в изменяющейся России: материалы VI Всероссийской науч.-практ. конф. – В 2-х ч. – Екатеринбург: ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2006. – Часть 2. – С. 201–205.

Поступила в редакцию 14 апреля 2008 г.

МОДЕЛЬ СПЕЦИАЛИСТА, ГОТОВОГО К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ НА РЫНКЕ ТРУДА ПРОВИНЦИИ

С.В. Нужнова

Троицкий филиал Челябинского государственного университета
г. Троицк

Предложена модель специалиста, обладающего готовностью к профессиональной мобильности в условиях провинции, разработанная на основе компетентностного подхода, сформулированы критерии отбора и выделены компетенции, составляющие основу данной модели, конкретизировано их содержание.

Ключевые слова: процесс самоопределения, модель выпускника, компетенция.

Воспитание специалиста, способного к профессиональному самоопределению на рынке труда провинции невозможно без создания модели выпускника вуза, готового к профессиональной мобильности. Поэтому мы обратились к моделированию как исследовательскому методу, который позволил нам создать модель подготовки мобильных специалистов в провинциальном вузе с учетом особенностей жизнедеятельности в условиях малого города.

Принимая во внимание основные положения в области моделирования, отраженные в работах ряда авторов (В.Е. Радионов, М.К. Мамардашвили, В.А. Штофф и др.), мы под моделью выпускника вуза, готового к профессиональной мобильности, понимаем информационный эквивалент реального объекта, созданный для оптимизации образовательного процесса в условиях вуза, в аспекте формирования качеств личности, обеспечивающих в дальнейшем оптимальный стиль профессиональной деятельности специалиста в условиях провинции.

При этом при создании модели мы вводим следующие ограничения:

- важность выявленных качеств при вертикальной и горизонтальной профессиональной мобильности в условиях провинции;
- полнота представленных качеств (мотивационный, эмоционально-волевой, инструментальный компоненты);
- возможность и целесообразность развития данных качеств в рассматриваемых ус-

ловиях (возрастные особенности, условия обучения в вузе).

Разработкой моделей специалистов в отечественной (Е. А. Климов, А. К. Маркова, Е. Э. Смирнова, Г.В. Суходольский и др.) и зарубежной (А. Шелтон, Дж. Зебек и др.) науке стали активно заниматься во второй половине XX века. При создании первых моделей, прежде всего, учитывались: круг задач, которые должен решать выпускник вуза в рамках конкретной профессии; система требований к знаниям, умениям и навыкам, необходимым для выполнения трудовых обязанностей непосредственно на рабочем месте. Как показывает анализ моделей специалистов, даже те отечественные ученые, в круг интересов которых не входила проблема профессиональной мобильности в создаваемые модели выпускников вуза включали компоненты, являющиеся основой профессиональной мобильности. Например, в работах Н.Ф. Талызиной [4], где изложен общеметодологический подход к изучению понятия модели специалиста, предлагается включать в её структуру три составные части: виды деятельности, обусловленные особенностями нашего века; виды деятельности, диктуемые требованиями профессии, специальности; виды деятельности, обусловленные социально-политическим строем страны, его духовно-нравственной системой. Значимым для нашего исследования является то, что первая составная часть модели Н.Ф. Талызиной включает обобщенные знания и умения, которые не ограничены рамками од-

ной профессии: уметь учиться, уметь управлять коллективом, быть готовым к коллективной деятельности. Вторая часть модели специалиста определяет специфические для каждой профессии умения, но и здесь, наряду с умениями, необходимыми специалисту для решения практических задач, автор выделяет обобщенные умения, позволяющие вести исследовательскую работу, умения, обеспечивающие подготовку студентов к профессиональной деятельности. Заслуживает внимание и тот факт, что Н.Ф. Талызина при создании модели специалиста также уделяет внимание и личностным качествам специалиста, его ценностным установкам и ориентациям, что отражено в третьей части модели.

Еще больше уделяется внимание «мобильному» компоненту в моделях, построенных на основе компетентного подхода (А. А. Андреев, В. И. Байденко, Н. Х. Валева, Э. Ф. Зеер, А. В. Усова и др.). В основе этих моделей лежат такие понятия как «профессиональная компетентность», «профессиональные компетенции», «ключевые компетентности», «ключевые квалификации» и др.

В контексте нашего исследования особый интерес представляют ключевые компетенции, так как они обладают интегративной природой и обладают широким радиусом действия.

Понятие *ключевые компетенции* было введено в зарубежной педагогической науке в начале 1990-х годов. Международной организацией труда. В данную категорию ученые включают большой перечень умений и навыков, помогающих людям адаптироваться в изменяющемся обществе. Называются следующие ключевые компетенции: навыки коммуникации: письменной, устной; вычислительные навыки: использование графической информации, использование цифр, критическое мышление, планирование и организация, рецензирование и оценивание; использование информационных технологий; навыки работы с другими (сотрудничества) и др.

Итоги многолетних исследований в данной области нашли отражение в рекомендациях Совета Европы и сформулированы в пяти ключевых пунктах, уровень овладения которыми выступает критерием качества образования. Эти рекомендации достаточно полно отражены и в трудах отечественных ученых при разработке модели выпускника современного вуза (Ю.Е. Алюшина, Н.А. Дмитриевская, Л.Е. Ефимова, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя и др.).

Таким образом, создание модели выпускника на основе ключевых компетенций таит в себе глубокий потенциал по формированию мобильного специалиста.

Важными для нашего исследования являются труды отечественных ученых, связанные с подготовкой специалистов широкого профиля на основе интеграции нескольких профессий. В работах П.Р. Атутова, С.Я. Батышева, А.П. Беляевой, Л.А. Кандыбович, С.А. Шапоринского и др. были разработаны основные требования к подготовке специалистов широкого профиля, способных к профессиональной мобильности на основе формирования общепрофессиональных знаний и умений, развития творческих способностей.

При описании модели специалиста, помимо квалификационных требований, детально разработанных в государственных стандартах, эти учёные включают (в различных вариантах) характеристики, перечисленные ниже:

- подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, умение решать типовые профессиональные задачи и оценивать результаты своего труда;
- интеллектуальные свойства: структурированность, категориальность и обобщенность, гибкость и оперативность в анализе ситуаций, что обеспечивает возможность принятия эффективных решений в определенной сфере деятельности;
- интеллектуальную инициативу – свойство целостной личности, представляющее собой органическое единство познавательных и мотивационных устремлений, готовность выйти за пределы заданного и развить нестимулируемую извне интеллектуальную деятельность;
- самоорганизацию, которая предполагает анализ ситуации, постановку задачи, планирование и прогнозирование возможных результатов и последствий собственных действий, самоконтроль и оценку эффективности своих решений на основе саморефлексии;
- саморегуляцию, означающую умение свободно управлять собственной интеллектуальной деятельностью, способность фиксировать изменения в себе, понимание и использование механизмов культурной самокоррекции;
- знания и умения в области взаимодействия с общественными институтами и людьми, владение приемами профессионального общения и поведения и др.

Следует подчеркнуть, что последние ра-

боты в рамках указанного направления, как правило, акцентируют внимание на так называемых «метапрофессиональных качествах» специалиста, возможностях их реализации на практике. Также рассматриваются различные варианты совокупностей ключевых компетенций, обеспечивающих профессиональную мобильность.

Так Д. Пузанков, И. Федоров, В. Шадриков определяя ключевые компетенции как фундамент, позволяющий выпускнику быть мобильным на рынке труда, быть подготовленным к продолжению образования, выделяют следующие группы компетенций: социально-личностные, экономические и организационно-управленческие, общенаучные, общепрофессиональные (инвариантные к профессиональной деятельности) [3].

Л.В. Горюнова в теоретическую модель профессиональной мобильности специалиста в сфере образования включает совокупность следующих компетенций: здоровьесбережения, гражданственности, социального взаимодействия, общения, информационно-технологической компетентности и общепрофессиональных компетентностей (педагогического взаимодействия, организационной, проективной). Кроме того, она дополняет модель такими параметрами как «готовность к переменам» (как синтез устойчивости и «реактивной» адаптации); «активность» (как способность к преобразованию педагогической деятельности и себя в ней) [2].

Ю.В. Андреева, изучая особенности подготовки журналистов в вузе, называет следующие компетенции, обеспечивающие профессиональную мобильность выпускников: политические, социальные, культурологические, стилистические (филологические), технические компетенции и компетенции профессионального роста (конкурентоспособности) [1].

Анализ указанных выше работ и обобщение личного педагогического опыта позволили нам выделить следующие группы компетенций, формирование которых с определенной долей вероятности гарантирует выпускникам вуза мобильность на рынке труда: личностная, социальная, профессиональная.

Конкретизации содержания компетенций в каждой из этих групп была осуществлена на основе следующих критериев:

- значимость рассматриваемой компетенции для профессиональной мобильности (так вертикальной, так и горизонтальной) на рынке труда в провинции;

- целесообразность развития данной компетенции в рассматриваемых условиях (учет возрастных особенностей и особенностей университетского образования в условиях филиала, расположенного в малом городе);

- возможность адекватной оценки эффективности развития данных качеств в ходе исследования.

Проведенный нами анализ физиологических и психолого-педагогических особенностей развития личности в студенческом возрасте дает основание утверждать, что в период юности формирование готовности к профессиональной мобильности является не только возможным, но и необходимым.

Таким образом, отражение в модели выпускника вуза, готового к профессиональной мобильности, физиологических и психолого-педагогических особенностей развития личности в студенческом возрасте, а также особенностей провинциального города и образовательного процесса в филиале вуза позволяет сделать модель более гибкой и адекватной реальному объекту, учесть возможность эффективного развития того или иного качества в образовательном процессе, определить приоритетные направления развития образовательной системы. Исходя из этого, в модели мы выделяем следующие компоненты.

Личностный компонент отражает готовность мобилизовать свой внутренний потенциал в ситуациях, связанных с профессиональной мобильностью и включает в себя:

- *ценностно-смысловую компетенцию*, выражающуюся в умении выбирать целевые и смысловые установки в своей жизнедеятельности;

- *персональную компетенцию* как готовность к постоянному повышению образовательного уровня, актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность к решению проблем;

- *аутокомпетенцию*, предполагающую владение технологиями преодоления трудностей и стрессовых ситуаций;

- *валеологическую компетенцию* как культуру здоровьесбережения.

Социальный компонент связан с умением полноценно жить и трудиться в поликультурном обществе, характерном для провинции, способностью брать на себя социальную ответственность, способностью к быстрой социализации (адаптации) в профессиональном сообществе. В состав компонента входят:

• *социально-правовая компетенция*, связанная со способностью брать на себя ответственность, действовать в ситуациях, связанных с профессиональной мобильностью, согласно правовым нормам общества;

• *коммуникативная компетенция*, позволяющая располагать к себе людей, выстраивать позитивные отношения с окружающими, работать в команде, подчинять свои интересы общему делу;

• *информационная компетенция* предполагает способность критического использования доступных источников информации для эффективного профессионального самоопределения, владение новыми информационными технологиями;

• *языковая компетенция* предусматривает продуктивное (в аспекте решения проблем, связанных с профессиональной мобильностью) владение устной и письменной речью, знание иностранных языков.

Профессиональный компонент характеризует умение адаптироваться к новой профессии или новым профессиональным функциям, разрабатывать и реализовывать планы профессионального саморазвития и самореализации. Он включает:

• *общепрофессиональную компетенцию*, отражающую возможность быстрой адаптации к новому содержанию профессиональной деятельности на основе освоения новой профессиональной информации, структурирования и обобщения уже имеющихся базовых и специальных профессиональных знаний, переносу знаний из одной области в другую;

• *интеллектуальную компетенцию*, связанную с гибкостью и оперативностью в анализе ситуаций, критическим мышлением, спо-

собностью к принятию оптимальных решений; креативностью, способностью к рефлексии;

• *организационно-деятельностную компетенцию*, связанную с гибким планированием траектории профессионального развития и умением реализовывать эти планы с учетом конкретной ситуации.

Следует отметить, что, определяя в своей работе «компетенцию» как реализованную на практике компетентность, мы выделяем в структуре каждого из названных конструктов мотивационный, когнитивный, личностный и функциональный компоненты. Именно интеграция данных компонентов приводит к образованию ключевых компетенций. Особую роль при этом играет функциональный компонент, который и определяет сущность ключевых компетенций.

Литература

1. Андреева, Ю.В. Педагогическая система ориентации профессионального обучения на саморазвитие конкурентоспособности студентов-журналистов: Автореф. дис.... док. пед. наук / Ю.В. Андреева. – Казань, 2006. – 35 с.

2. Горюнова, Л.В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России: Автореф. дис. ... док. пед. наук / Л.В. Горюнова. – Ростов-на-Дону, 2006. – 44 с.

3. Пузанков, Д. Двухступенчатая система подготовки специалистов / Д. Пузанков, И. Федоров, В. Шадриков // Высшее образование в России. – 2004. – № 2. – С. 3–11.

4. Талызина, Н.Ф. Пути разработки профиля специалиста / Н.Ф. Талызина. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та., 1987. – 176 с.

Поступила в редакцию 14 апреля 2008 г.

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ЯДРО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЮРИСТА

О.В. Климова

*Троицкий филиал Челябинского государственного университета
г. Троицк*

Описываются теоретические основы формирования коммуникативной компетенции у студентов юридического факультета; уточняется понятие «компетенция», а также структура коммуникативной компетенции применительно к юридической деятельности; определяются и обосновываются педагогические условия эффективного формирования коммуникативной компетенции юристов.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, юрист, коммуникативная компетентность, педагогические условия.

Укрепление российской государственности, коренное изменение правосознания граждан, реформирование судебной системы, радикальные перемены в содержании форм и методов деятельности юристов предъявляют высокие требования к их профессиональной подготовке, деловым качествам, психолого-педагогической, этической культуре, а также речевому мастерству.

Юрист в современном обществе – специалист, профессионально обученный разрешать социальные конфликты с позиции права, то есть справедливо, на разумной основе и с применением одинакового для всех масштаба в поведении. Развитие новой системы взаимоотношений между государством, организациями и гражданами требует более широкого использования различных способов речевой деятельности, и вопрос о коммуникативной подготовке юристов приобретает еще большую актуальность.

Проблема коммуникативной компетентности современного юриста представляется крайне важной, прежде всего, с практической точки зрения, поскольку именно качественная коммуникативная подготовка предопределяет успех деятельности юриста любой специализации. Однако целенаправленное формирование этого параметра затрудняется из-за отсутствия однозначной его трактовки. Поэтому мы считаем необходимым уточнить, как само понятие «коммуникативная компетенция юриста», так и сопутствующие ему понятия «коммуникация», «коммуникативная компе-

тентность» и «профессиональная деятельность юриста».

Анализ работ М.С. Кагана, А.А. Бодалева, Л.С. Выготского, Б.Н. Головина, И.А. Зимней, А.Н. Леонтьева, А.С. Золотняковой позволяет нам сделать заключение, что проблемами коммуникации занимаются представители разных наук – философы, психологи, лингвисты, социологи, культурологи. Каждый из них рассматривает этот процесс с позиций своей науки, выделяет специфические аспекты для изучения и соответственно формулирует определение.

Термин «коммуникация» первоначально в англоязычной литературе понимается как обмен мыслями и информацией в форме речевых или письменных сигналов, что само по себе является синонимом термина «общение» [5]. В свою очередь, слово «общение» обозначает процесс обмена мыслями, информацией и эмоциональными переживаниями между людьми. В таком случае, действительно, нет разницы между коммуникацией и общением.

Кроме того, существует точка зрения, согласно которой базовой категорией является коммуникация, которая между людьми протекает в форме общения как обмен знаковыми образованиями (сообщениями). Но существует и противоположная трактовка соотношения понятий «коммуникация» и «общение», в которой основной категорией считается общение, а в структуре последнего выделяются коммуникация (обмен информацией), интеракция (организация взаимодействия и воз-

действия) и перцепция (чувственное восприятие как основа взаимопонимания). При этом коммуникация выступает своего рода посредником между индивидуальной и общественно значимой информацией. Следовательно, общение представляет собой социально обусловленный процесс обмена мыслями и чувствами между людьми в различных сферах их познавательно-трудовой и творческой деятельности, реализуемый главным образом при помощи вербальных средств коммуникации. В отличие от него коммуникация – это социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации как в межличностном, так и в массовом общении по разным каналам при помощи различных вербальных и невербальных коммуникативных средств.

В последнее время в педагогической литературе при описании готовности к коммуникативной деятельности часто используются термины *компетенция* и *компетентность*. Анализ современной научной литературы позволяет нам говорить о компетенции как о междисциплинарном феномене, в определении которого отсутствует четкая стандартизация. Причинами неопределенности толкований данной категории, как и границ самого понятийного поля, можно назвать: во-первых, многоаспектность рассматриваемой категории, которая, с одной стороны, характеризуется самостоятельностью ее составляющих, с другой – в совокупности представляет собой ансамбль личностных качеств, типов поведения, индивидуализации протекания коммуникативного акта; во-вторых, особенности перевода данного термина – в отечественном научном сознании английское «*competence*» обозначается как «компетенция» и одновременно «компетентность». Кроме того, слово «*competence*» в английском языке употребляется во множественном числе, что и отразилось в не очень четких отечественных переводах [9].

Ориентация на усвоение обобщенных знаний, умений и способов деятельности является ведущей в работах многих ученых, но каждый из них по-своему определяет эти интегративные единицы. Так, по-мнению Э.Ф. Зеера [10], понятие «компетентность» шире понятия «знания» или «умения», или «навыка». Оно включает в себя не только когнитивную и операционно-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую, а также результаты обучения в виде знаний и умений, системы ценностных ориентаций, привычек и пр. Что же касается

определения термина «компетенция», то под компетенциями подразумевается интеграция знаний, умений, опыта с социально-профессиональной ситуацией, то есть с конкретной реальной действительностью.

В свою очередь С.Е. Шишов [11] под компетенцией понимает общую способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированные на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также направленные на ее успешное включение в трудовую деятельность. Он считает, что компетенции являются важным педагогическим условием достижения цели образования, так как благодаря им учащиеся выступают в качестве активных носителей субъективного опыта. Поэтому понятие «компетенции» включает в себя и понятие «компетентность», т.е. определенную сумму знаний и умений, и одновременно тесно связывает мобилизацию знаний, умений и поведенческих отношений с условиями конкретной деятельности.

Таким образом, под *компетентностью* подразумевается содержательное обобщение теоретических и эмпирических знаний, представленных в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений. *Компетенции* же – это обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Следовательно, *коммуникативная компетентность* – это содержательное обобщение теоретических и практических знаний в области коммуникации, представленных в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений и ситуаций, необходимых для успешного речевого взаимодействия.

Рассмотрим указанные выше конструкты применительно к теме исследования.

Так как юриспруденция – это многопрофильная профессия, и каждая из специальностей имеет свои особенности, то юристу по роду своей деятельности приходится не только оперировать законом, но и разъяснять, объяснять, доказывать, убеждать и переубеждать. Поэтому он должен быть «профессиональным коммуникантом», т.е. уметь активно использовать специальные приемы воздействия на людей, позволяющие ему достигнуть коммуникативных целей с меньшими временными и энергетическими потерями [13].

Кроме этого, юрист должен хорошо владеть навыками публичной речи. Представите-

лям этой профессии нередко приходится выступать на собраниях, заседаниях, конференциях, симпозиумах, перед населением по правовым и иным вопросам, принимать участие в различного рода торжественных и скорбных мероприятиях. Юристы выступают с лекциями, докладами, научными сообщениями, с агитационными и приветственными речами. Все это требует хорошего знания основ ораторского мастерства и большого опыта публичных выступлений.

К тому же юристу по роду своей профессиональной деятельности, независимо от того, в какой сфере он трудится, постоянно приходится кого-то в чем-то убеждать, доказывать и аргументированно отстаивать свою точку зрения, опровергать неверные утверждения, т.е. юрист должен обладать полемическим мастерством, особенно при составлении судебных речей. А.Ф. Кони [15] писал, что «деятели судебного состязания не должны забывать, что суд, в известном отношении, есть школа для народа, из которой, помимо уважения к закону, должны выноситься уроки служения правде и уважения к человеческому достоинству, школа, где главным оружием на протяжении всего действия остается язык». Как отмечают специалисты, при прочих равных условиях, в конечном счете, больше дел выигрывают те судебные ораторы, которые умеют с помощью слов «нарисовать более яркие картины, иллюстрирующие их взгляд на дело» [2]. Следовательно, *коммуникативную компетентность юриста* можно определить как содержательное обобщение как теоретических, так и практических знаний в области профессиональной коммуникации, представленных в форме специфических юридических понятий, принципов, смыслообразующих положений и ситуаций, необходимых для успешного речевого взаимодействия в процессе профессиональной деятельности. Учитывая сложный характер понятия «коммуникативная компетенция юриста», отраженный в его определении, мы считаем целесообразным выделить компоненты этой категории.

Опираясь на труды Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной и системные обобщения, сделанные в этой сфере Э.Ф. Зеером, мы вслед за ними будем считать, что коммуникативная компетенция включает следующие компоненты: мотивационный (потребность в общении, мотивация к успеху); когнитивный (знание психологических основ общения, знания в области построения пуб-

личной речи, знания основ полемического мастерства, мышление); личностный (толерантность, коммуникабельность, эмпатия), а также деятельностный (коммуникативные умения и способности, умение выступать в судебных прениях, умение излагать свои мысли) компоненты. Реализация на практике этих компонентов, их интеграция и составляют основу *коммуникативной компетенции юриста*.

Развитие общества, науки, образования вносило свои изменения в представления педагогов о том, каким должен быть юрист. Однако, все они сходились в одном: «это должен быть прекрасный оратор, обладающей достаточно высоко сформированной коммуникативной культурой, в основании деятельности которого лежит необходимость доказывать и убеждать, т.е. необходимость склонять слушателей присоединиться к своему мнению при помощи профессиональных знаний, навыков, умений, внутренних размышлений, постоянной практики общения и большого круга чтения» [4].

В настоящее время формирование коммуникативной компетенции предполагает широкое использование различных средств и форм обучения, предусмотренных педагогическими планами и стандартами. Осуществление данного процесса возможно, по мнению А.А. Бодалева, только «при соблюдении таких педагогических условий, которые могли бы оказать непосредственное влияние на становление будущего юриста, т.е. помочь преподавателям в рамках определенных дисциплин уже на младших курсах подготовить коммуникативно-адекватного мастера слова, который в будущем сможет в полной мере отвечать запросам современного общества в плане своей профессиональной подготовки».[3]

Уточнение понятия и определение его структуры позволило нам выявить систему педагогических условий, способствующих успешному формированию обозначенного параметра. При этом мы опирались на *гуманистический, аксиологический и деятельностный подходы*.

Гуманистический подход способствует изучению и развитию личности студента юридического факультета как целостного начала, интегрирующего в себе наиболее важные проявления его духовности. При этом человек мыслится не как ведомый и управляемый, а как автор, творец своей субъективности и своей профессиональной жизни. Гу-

манистический подход предполагает формирование у будущих правоведов способности к саморазвитию, культивирование импульса к самосовершенствованию, субъектом и движущей силой которого является такая высшая ценность, как личность и ее профессиональная деятельность.

Личность человека, смысл и ценности его профессиональной деятельности, вопросы общения и творчества становятся ключевым моментом при формировании коммуникативной компетенции студентов юридического факультета с использованием *аксиологического подхода*. Суть правовой аксиологии определяется спецификой юридической деятельности, ее социальной ролью и личностно образующими возможностями. Аксиологические характеристики деятельности юриста отражают ее гуманистический смысл. В самом деле, ценности профессии юриста – это те особенности, которые позволяют не только удовлетворять потребности будущего правоведа, но и служат ориентирами его социальной и профессиональной активности, направленной на достижение гуманистических целей.

С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что в облике личности выделяются различные сферы, или черты, характеризующие разные стороны личности; но при всем своем многообразии, различии и противоречивости основные свойства, взаимодействуя друг с другом в конкретной деятельности человека и взаимопроникая друг в друга, смыкаются в единстве личности. Деятельность способствует яркому проявлению и развитию человека. Эта закономерность и положена в основу *деятельностного подхода*. Использование деятельностного подхода при формировании коммуникативной компетенции будущих правоведов способствует превращению студента из объекта в субъекта деятельности, а также освоению будущим правоведам содержания образования при наличии внутренней потребности и активно-положительной мотивации для такого освоения.

Опора на указанные подходы, анализ психолого-педагогической литературы и обобщение практического опыта позволили нам прийти к следующему выводу. Формирование коммуникативной компетенции юристов в вузе будет происходить эффективно, если:

- формирование коммуникативной компетенции студентов будет происходить непрерывно, начиная с первого курса, в рамках дисциплин психолого-педагогического цикла,

построенных на основе гуманистического подхода в сочетании с аксиологическим и деятельностным подходами;

- разработана система упражнений, направленных на развитие компонентов коммуникативной компетенции юристов;

- интеграция компонентов коммуникативной компетенции осуществляется в рамках деловых игр, построенных на принципах профессиональной направленности, активизации творческой активности, рефлексивности, учета личностных особенностей студентов.

Эксперимент по проверке эффективности предлагаемых нами педагогических условий проводился в Троицком филиале ГОУ ВПО «Челябинский государственный университет». С 2002 года по 2007 год в эксперименте приняли участие 352 студента юридического факультета и 5 преподавателей. Анализ полученных данных показал, что по всем четырем критериям (мотивационный, личностный, деятельностный, когнитивный) наблюдались значительные изменения в экспериментальных группах (18–28 %) по сравнению с контрольными (6–9 %).

Полученные данные служат доказательством того, что выявленные и реализованные педагогические условия являются эффективным средством формирования у студентов юридических специальностей профессиональной коммуникативной компетенции.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
2. Андреевский, С.С. Воспоминания из Библии / С.С. Андреевский. – М.: ЮРИСТЪ, 2004. – С. 45–65.
3. Бодалев, А.А. Психология общения / А.А. Бодалев. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «Модэк», 1996. – С. 16–49.
4. Васильев, В.Л. Адвокаты золотых лет. Письма и воспоминания / В.Л. Васильев. – М., 2004. – С. 22–98.
5. Головин, Б.Н. Коммуникация и общение / Б.Н. Головин. – М., 2001. – С. 15–26.
6. Горохов, В.М. Слагаемые мастерства / В.М. Горохов. – М.: Мысль, 1982. – 144 с.
7. Грушевицкая, Т.Г. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов / Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352 с.

8. Жалинский, А.Э. *Профессиональная деятельность юриста* / А.Э. Жалинский. – М., 1997. – С. 45–78.
9. Зеер, Э.Ф. *Модернизация профессионального образования: компетентностный подход* / Э.Ф. Зеер // *Наука и образование*. – 2004. – № 3. – С. 35–43.
10. Зеер, Э.Ф. *Личностно-ориентированные технологии профессионального развития специалиста: науч.-метод. пособие* / Э.Ф. Зеер, О.Н. Шахматова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. – 245 с.
11. Зимбардо, Ф. *Социальное влияние* / Ф. Зимбардо, М. Ляйтте. – СПб, 2000. – 196 с.
12. Зимняя, И.А. *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании* / И.А. Зимняя. – М., 2004. – С. 45–87.
13. Золотнякова, А.С. *Личность в структуре общения* / А.С. Золотнякова. – Ростов н/Д.: РГПИ, 1999. – С. 87–124.
14. Ивакина, Н.Н. *Профессиональная речь юриста* / Н.Н. Ивакина. – М., 1997. – С. 56–61.
15. Кони, А.Ф. *Собрание сочинений: в 8 т.* / А.Ф. Кони. – М., 1967. – Т.4 – 521 с.

Поступила в редакцию 15 апреля 2008 г.

ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ ОТНОШЕНИЯ К СВОЕМУ ЗДОРОВЬЮ У ЖЕНЩИН СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА

*Н.Д. Самоделкина
УралГУФК, г. Челябинск*

Представлены результаты изучения эффективности технологии воспитания культуры отношения к своему здоровью женщин среднего возраста.

Ключевые слова: культура, здоровье женщин среднего возраста, комплексная технология.

Сохранение и укрепление здоровья населения в условиях современного состояния общества с присущими ему социально-экономическими особенностями и существенной модификацией ценностных установок является проблемой первостепенного значения и одним из важнейших условий развития государства [4].

На переломе социально-экономического развития общества особенно важна проблема сохранения здоровья людей среднего (зрелого) возраста, составляющих творческий и интеллектуальный потенциал нации. Ведь именно в этом возрасте многие достигают наивысших успехов в науке, управлении, в политике и других сферах [5]. К сожалению, в этом же возрасте в России практически отсутствуют здоровые люди [4].

В тоже время анализ материалов научно-практических конференций по физической культуре и здоровью международного, государственного и межрегионального уровней за 1995-2006 гг. показал, что вопросам оздоровления взрослого населения страны без медицинского вмешательства посвящено не более 8 % всех публикаций, а работам с женщинами менее 1 %.

Сегодня принято рассматривать здоровье как комплексное (интегративное) понятие, включающее в себя гармоничное состояние соматического (физического), духовно-нравственного, эмоционально-чувственного, интеллектуального, социального и репродуктивного здоровья, обеспечивающее максимально активную, гармоничную, творческую, экологичную и сознательную жизнь человека.

Проблема сохранения и восстановления здоровья женщин среднего возраста носит фундаментальный междисциплинарный характер и является предметом исследования

медико-биологических, педагогических, психолого-педагогических, социальных и ряда других фундаментальных наук [1, 3, 6, 8].

Здоровьесбережение – сложное системное явление, реализация которого зависит от социокультурной среды, политико-экономического обеспечения жизни общества и индивидуальных особенностей личности. При этом большинство исследователей считает, что физическая культура является ведущим действенным и эффективным инструментарием здоровьесбережения и телесно-духовного совершенствования [2, 4, 7].

Таким образом, актуальность нашего исследования обусловлена наличием выявленных существенных противоречий между:

а) потребностями социума в здоровых и работоспособных его членах и недостаточной разработанности системы здоровьесбережения женщин среднего возраста;

б) необходимостью воспитания у женщин среднего возраста культуры отношения к своему здоровью средствами комплексных оздоровительных технологий и недостаточной разработанностью такого подхода.

В принятой в 2003 году Министерством здравоохранения РФ «Концепции охраны здоровья в Российской Федерации» (приказ № 113 от 21.03.2003) предусматривается в качестве одного из основных, приоритетных направлений деятельности формирование у населения навыков здорового образа жизни, пропаганда методов оздоровительной физической культуры, что не требует значительных финансовых затрат, но помогает воспитать здоровое, физически крепкое поколение россиян. Несколько ранее для этой же цели предложены такие меры сохранения и развития потенциала здоровья, как создание мотивации

Теория и методика профессионального образования

к использованию комплексных оздоровительных технологий, духовная составляющая которых направлена на воспитание культуры здоровья в течение всей жизни человека.

Понятие «культура отношения к своему здоровью» как личностное качество индивида базируется на таких базовых понятиях, как «культура», «отношение» и «здоровье». Человек является творением культуры, ибо становится личностью только благодаря усвоению транслируемого в культуре опыта под воздействием обучения и воспитания. Любые изменения в культуре возникают только благодаря творческой активности личности. Это дает основание ставить вопрос о возможности формирования у женщин среднего возраста культуры отношения к своему здоровью, развития у него положительного, действенного отношения к своему здоровью.

Средний (зрелый) возраст считается переломным в жизни человека, так как он связан

с изменениями в физическом, функциональном и психическом состояниях, а так как люди этого возраста составляют основной интеллектуальный и производительный потенциал страны, то их оздоровление является одной из главных и насущных проблем общества. Их физическая активность может несколько снизиться, но опыт и знание своих возможностей позволяют им преуспевать в жизни. Они способны принимать решения с такой легкостью и уверенностью в своих силах, которые ранее им были недоступны [5]. С другой стороны, зрелый возраст можно назвать переломным в жизни людей, периодом тревожных перемен в физиологии, психике организма, характеризующимся переходом от расцвета к увяданию. Для женщин наиболее драматичным морфо-функциональным изменением является менопауза – событие, влекущее за собой разнообразные физические и психологические последствия.



Модель воспитания культуры отношения к своему здоровью у женщин среднего возраста

На основе изучения отечественных и зарубежных литературных источников и собственного опыта оздоровительной деятельности нами выделены содержательные характеристики процесса воспитания культуры отношения к своему здоровью женщин среднего возраста. Это позволило разработать модель воспитания культуры отношения к своему здоровью у женщин.

Для эффективной реализации разработанной модели обоснованы следующие педагогические условия:

- культура отношения к своему здоровью женщин среднего возраста воспитывается средствами комплексных оздоровительных технологий, включающих в себя комплекс «Фрактальная гимнастика», средства психологической подготовки;

- направленное использование эффективных, доступных и предпочитаемых видов и средств оздоровительной физической культуры;

- индивидуальный подход в организации и методике воспитания культуры отношения к своему здоровью с учетом личностных особенностей занимающихся, ориентированных на собственное оздоровление.

Результаты исследований. В экспериментальной работе приняли участие 23 женщины экспериментальной группы. Использовались следующие методы исследования: педагогический эксперимент, экспериментальное исследо-

вание педагогических, психологических и психофизиологических показателей, входящих в критерии культуры отношения к своему здоровью и, в частности тестирование с помощью ИМАГО-диагностики ("АУРУМ").

Для измерения индивидуальных психофизиологических особенностей женщин среднего возраста был выбран один из самых надежных и валидных тестов – тест-опросник В.М. Русалова (1997) с нормативными данными для измерения комплекса формально-динамических свойств. Особое значение имели результаты диагностики двух свойств индивидуальности: эргичности (афферентный синтез) и эмоциональной чувствительности. Эти параметры являются важнейшими «положительным» и «отрицательным» задатками воспитания культуры отношения к своему здоровью.

Критериями диагностики культуры отношения к своему здоровью женщин среднего возраста были: реактивная тревога, способность управлять своим психическим состоянием в ситуации «восстановления», уровень физической подготовленности, уровень здоровья. Одним из показателей явилось снижение уровня реактивной тревоги у женщин в разных ситуациях физкультурно-оздоровительных занятий по сравнению с фоном (см. таблицу).

Результаты тестирования реактивной тревоги женщин экспериментальной группы в ситуациях физкультурно-оздоровительных занятий в процессе проведения педагогического эксперимента

Показатели ситуации	Тестирование ОФП	Имаго-диагностика	Новые упражнения	День отдыха
До эксперимента	45,0	46,7	41,8	36,8
После I этапа	42,3	42,1	39,2	38,9
Δ	2,7	4,6	2,6	2,1
p	> 0,05	< 0,05	> 0,05	> 0,05
После эксперимента	39,1	40,9	39,1	39,8
Δ	5,9	5,8	2,7	3,0
p	< 0,05	< 0,05	> 0,05	< 0,05

Приведенные данные свидетельствуют об оптимизации реакции психофизической напряженности женщин в разных ситуациях физкультурно-оздоровительных занятий при проведении педагогического эксперимента. Кроме того, у женщин экспериментальной группы отмечалось увеличение гибкости, улучшение осанки, координации движений, легкости при ходьбе и дыхании, улучшение памяти и внимания, развития чувствительности на статистически значимом уровне.

Данные, полученные в результате проведения проб Штанге и Генче, свидетельствуют об изменении режима дыхания. Задержка на вдохе (проба Штанге) за период педагогического эксперимента в группе увеличилась на 28,5 % ($p < 0,05$), а на выдохе (проба Генче) – на 31,6 % ($p < 0,01$).

При опросе женщин было выявлено: улучшение настроения – 92%; повышение жизненного тонуса и восприятия нового – 52%; повышение выносливости – 43 %; работоспособности – 60 %; увеличение продолжительности положительного настроения при трудовой деятельности – 40 %; положительные изменения в опорно-двигательном аппарате – 38,9 %; уменьшение болевых ощущений в костно-мышечной системе – 20,8 %.

Приведенные данные свидетельствуют о достаточно высокой эффективности индивидуализированной комплексной психофизической технологии оздоровления и повышения

культуры отношения к своему здоровью у женщин среднего возраста.

Литература

1. Апанасенко, Г.Л. Диагностика индивидуального здоровья / Г.Л. Апанасенко // Валеология. – 2002. – № 3. – С. 27–31.
2. Бальсевич, В.К. Физическая культура для всех и каждого / В.К. Бальсевич. – М.: Физкультура и спорт, 1988. – 234 с.
3. Брехман, И.И. Валеология – наука о здоровье. – 2-е изд., доп., перераб. / И.И. Брехман. – М.: Физкультура и спорт, 1990. – 208 с.
4. Виноградов, П.А. Физическая культура и здоровый образ жизни / П.А. Виноградов. – М.: Мысль, 1990. – 288 с.
5. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб: Питер, 2001. – 992 с.
6. Сериков, С.Г. Теоретические основы обеспечения паритета между развитием образованности и сбережением здоровья учащихся: автореф. дис. ... док. пед. наук / С.Г. Сериков; УралГАФК. – Челябинск, 2001. – 44 с.
7. Туманян, Г.С. Здоровый образ жизни и физическое совершенствование: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г.С. Туманян. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
8. Фомин, Н.А. Физиологические основы двигательной активности / Н.А. Фомин, Ю.Н. Вавилов – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 224 с.

Поступила в редакцию 18 апреля 2008 г.

Теория и методика общего образования

ББК Ч421.352 + Ю984.92 + Ю984.0

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ЖИЗНИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.С. Рылеева

**Курганский государственный университет,
г. Курган**

Рассматривается теоретическая модель формирования готовности подростков группы риска к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности, описываются компоненты структуры, анализируется состояние готовности подростков в разных видах общеобразовательных учреждений (гимназии, школе массового типа, специально организованной школе для подростков группы риска).

Ключевые слова: готовность к самостоятельной жизни, готовность к профессиональной деятельности, подростки группы риска, модель.

Вопросы готовности к самостоятельной жизни и деятельности подростков группы риска в условиях образовательной среды учреждения общего образования школы рассматриваются недостаточно. Актуальность обусловлена методологически неверным подходом к работе с подростками группы риска. В качестве основы для выработки стратегии по работе с трудными подростками выбирается реабилитация подростков (работа по факту), целесообразнее осуществлять профилактику данного явления.

Социально-экономическая нестабильность России явилась причиной возникновения многих проблем, которые отражаются на состоянии людей, их физическом, психическом и материально-финансовом благополучии. Кризисное состояние культуры и образования катастрофически ухудшают условия жизни и воспитания детей и молодежи, неизбежно приводят к увеличению количества трудностей и рисков, с которыми сталкивается ребенок и его родители в процессе жизни и развития. Как следствие исследователи отмечают целый ряд негативных тенденций в детской и подростковой среде. Результаты этих негативных явлений наблюдаются в росте подростковой преступности, в увеличении числа беспризорных и безнадзорных детей, в возрастании масштабов детского алкоголизма и наркомании. К началу 2005 года на учете в подразделениях по делам несовершеннолет-

них МВД России состояло свыше 655 тысяч детей и подростков. С другой стороны, 96 тысяч детей и подростков стали жертвами преступлений, 24 тысячи детей числятся без вести пропавшими. По тем же подсчетам МВД около 2 млн. подростков не посещают школу по разным причинам, не имеют соответствующего возрасту образования и, скорее всего, по уровню знаний не смогут продолжить профессиональное образование после девятого класса или даже не получают аттестат о неполном среднем образовании (из доклада министра внутренних дел на расширенном заседании Коллегии МВД 01.06.2005 г.).

Возникает потребность в подготовке человека, умеющего самостоятельно действовать в современных социально-экономических условиях, вырабатывать свою жизненную позицию. В Законе РФ «Об образовании» (ст. 14, п. 1) сказано, что «содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации» [2]. Современный человек должен быстро ориентироваться в сложившейся ситуации, выявлять возникающую проблему, определять пути ее решения, действовать в соответствии с принятым решением. Это предполагает высокий уровень подготовки к самостоятельной жизни и деятельности. Особо остро проблема жизненного само-

определения стоит перед подростками группы риска с девиантным поведением.

На сегодняшний день проблема формирования готовности подростков группы риска к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности имеет ряд противоречий:

- между социальным заказом, предполагающим создание условий для самореализации, самоопределения личности и отсутствием условий для его успешного осуществления;

- между объективной необходимостью подготовки подростков группы риска к самостоятельной жизни и деятельности и отсутствием целенаправленной научно и методически обоснованной работы образовательных учреждений по решению данной проблемы;

- между необходимостью усиления влияния образовательной среды общеобразовательной школы при решении проблемы формирования готовности подростков группы риска к самостоятельной жизни и деятельности школы функций, связанных с формированием готовности школьников к своему жизненному самоопределению;

- между необходимостью обеспечить каждому ученику возможности для получения образования в соответствии с его способностями, интересами и отсутствием условий для самоопределения и самореализации учащихся.

В рамках нашего исследования под понятием *«подростки группы риска»* мы понимаем следующее: *«подростки 11–14 лет, отличающиеся асоциальным поведением и находящиеся в особо трудных условиях в плане жизненного самоопределения».*

С точки зрения нашего исследования, *жизненное самоопределение* понимается нами как процесс, в ходе которого происходит сознательный выбор собственной позиции относительно образа жизни в соответствии с состоянием здоровья, с задатками, с личным планом построения своей профессиональной и социальной карьеры, с личностной профессиональной направленностью, в ходе данного процесса осуществляется успешное становление, формирование, развитие растущего человека в плане его определения в качестве самостоятельной личности, члена семьи, общества, гражданина и реализации собственного потенциала, создается благоприятная ситуация для лучшей адаптации растущего человека к постоянно меняющимся условиям внеш-

него пространства жизнедеятельности с учетом индивидуальных особенностей личности.

При этом *готовность* мы рассматриваем и как *результат жизненного самоопределения*, и как *интегративное качество личности*, которое включает устойчивое положительное мотивационное отношение к выбору целей жизни и способов их реализации и умение совершать осознанный выбор собственного жизненного пути.

Целью процесса формирования готовности подростков группы риска к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности является осознанный, адекватный способностям, возможностям, индивидуальным особенностям выбор профессиональной деятельности, стратегии поведения на основе максимально объективной оценки человеком своих способностей и возможностей и в связи с этим компенсация отклонений в поведении и адаптации к самостоятельной жизни.

Для оценки готовности подростков группы риска к самостоятельной жизни разработана методика, включающая:

- анкету готовности к самостоятельной жизни и деятельности;

- карту эксперта «Анкета диагностики образовательной среды как фактора, способствующего успешному решению проблемы формирования готовности к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности»;

- критериально-уровневую шкалу готовности к самостоятельной жизни и деятельности подростков группы риска.

Для осуществления уровневой дифференциации степени готовности подростков к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности нами были введены «высокий», «выше среднего», «средний», «ниже среднего» и «низкий» уровни.

Была осуществлена сравнительная характеристика состояния готовности к самостоятельной жизни и деятельности подростков группы риска, обучающихся в школе № 33 (с классами компенсирующего обучения) и подростков, проходящих обучение в средней общеобразовательной школе № 37 (школа массового типа) и гимназии № 57 (элитная школа).

По данным констатирующего эксперимента, в условиях массовой школы показатель физической готовности выше, по сравнению с образовательной средой элитной школы и школы, адаптированной для подростков группы риска. Высокий уровень готовности к

сохранению своего здоровья в массовой школе составляет 15,5 %, в гимназии равен 11,1 %, ниже показатель в школе № 33 – 9,0 %. Анализ медицинских карт показал, что подростки группы риска школы № 33 имеют хронические заболевания, отражающиеся на учебе (30 %), у подростков группы риска школы № 37 этот показатель составляет 23 %, вредные привычки наблюдаются у 90 % подростков школы № 33 и у 75 % подростков школы № 37 в отличие от своих сверстников, обучающихся в гимназических классах (хронические заболевания, отражающиеся на учебе – 6 %, наличие вредных привычек – 40 %). Формирование образовательной готовности успешнее протекает в условиях образовательной среды элитной школы, где основная цель – подготовить школьников к поступлению в вуз (высокий уровень – 14,9 %). В школе № 33 высокий уровень составляет – 12,0 %, а в образовательном учреждении № 37 показатель высокого уровня отсутствует. В адаптированной образовательной среде созданы все условия для того, чтобы подростки группы риска получили знания в рамках, определенных государственным образовательным стандартом. Многие подростки группы риска пришли в школу № 33 с низкой учебной мотивацией, но в условиях адаптивной образовательной среды уровень учебной мотивации повысился. Кроме того, обучение построено на основе учета индивидуальных особенностей этой категории учащихся. Для формирования готовности к жизни в семье созданы лучшие условия в рамках адаптивной образовательной среды. Высокие показатели (38,0 %) связаны с тем, что многие подростки группы риска получили отрицательный опыт жизнедеятельности и воспитывались в деструктивных семьях. Подростки группы риска возлагают большие надежды в планировании модели будущей семьи. Они умеют планировать и четко определять задачи своей будущей семейной жизни. Массовая школа № 37 тоже создает условия для подготовки своих учеников к семейной жизни. Подростки умеют четко планировать и строить модель будущей семьи (высокий уровень – 26,7 %). Гимназисты недостаточно представляют свою будущую семейную жизнь. Основные ценности – карьера, деньги. Среда элитной школы дает академические знания, но не формирует положительного отношения к таким показателям, как сохранение своего здоровья, ведение здорового образа жизни, отношение к семье

как высшей жизненной ценности (первые позиции заняли такие понятия, как карьера, деньги). Гимназисты хотят быть успешными, но их поведение отличается низкой активностью в плане собственного жизненного самоопределения. Большая часть гимназистов не умеют самостоятельно принимать решения в плане выбора профессии, зависимы от мнения родителей, недостаточно осознают важность правильного выбора профессии в зависимости от способностей. Главный критерий выбора профессии – престижность, возможность карьерного роста, уровень зарплаты. 28 % трудных подростков и 48% гимназистов испытывают сложности в реализации житейских навыков в силу субъективных причин: неорганизованность, непрактичность, недисциплинированность, инфантильность, гиперопека родителей. Гимназисты привыкли полагаться на решение родителей в житейских вопросах, в отличие от своих сверстников из массовой и специализированной школы, которые в большинстве случаев привыкли рассчитывать только на себя. Профессиональная готовность выше у подростков группы риска (45,0 %) по сравнению со своими сверстниками из школ № 37 (26,7 %) и № 57 (28,4 %). Подростки группы риска со своими профессиональными планами определились уже в 7-м классе. Многие из них подрабатывают, начиная с 8-го класса. В основном подростки ориентированы на выбор рабочих специальностей и точно знают, в каком учебном заведении будут учиться по окончании 9-го класса и знают, какой профессии посвятят свою жизнь. Профильное обучение в гимназии хоть и ориентировано на потребности учащихся, но многие подростки выбирают профиль, не учитывая свои склонности и способности, ориентируясь на мнение родителей, или выбирают профиль по интересам. Психологическая готовность ниже у гимназистов (28,4 %). На втором месте подростки группы риска школы (38,0 %). В силу отклонений в поведении подростки группы риска оказались менее адаптированными к самостоятельной жизни. Лучше всех психологически готовы к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности школьники, обучающиеся в условиях массовой школы (40,0 %). Коммуникативные способности развиты лучше у трудных подростков, они открыты для общения, легко находят общий язык в группе сверстников, взрослых. Однако в нестандартных ситуациях (конфликт, ссора) не способны к кон-

структивному взаимодействию. Обычно все конфликты разрешаются посредством силы в 74 % случаях. У гимназистов этот показатель несколько меньше и составляет 59 %. Уровень развития психических качеств личности значительно выше у гимназистов (память, внимание, воображение). Но подростков группы риска отличает определенность жизненной позиции, целеустремленность в достижении цели. В плане жизненного самоопределения поведение трудных подростков характеризуется высокой степенью активности. Трудные школьники, обучающиеся в условиях адаптивной образовательной среды, уже с 7-го класса трудятся, самостоятельно зарабатывают, полностью обеспечивают себя, знают цену деньгам. Осознают важность правильного выбора профессии в зависимости от способностей, потребностей, интересов, постоянно изучают ситуацию на рынке труда. Уровень готовности к выбору профессии у подростков группы риска школы № 33 выше (45 %), чем у гимназистов (28,4 %). А у учащихся школы № 37 высокий уровень готовности к выбору профессии встречается у 26,7 % респондентов. Окончательно определились в соответствии со своими желаниями и способностями в своих профессиональных планах 60 % подростков группы риска школы № 33 и 58 % школы № 57 и только 19 % подростков школы № 37. Подростки группы риска свой выбор остановили в основном на рабочих специальностях, учитывая престижность данных профессий и потребность в них на рынке труда. Среди названных профессий были следующие: автомеханик, сварщик, автослесарь, водитель и др. Подростки гимназии № 57 выбрали интеллектуальные и творческие профессии: юрист, дизайнер, бухгалтер, врач и др. Подростки группы риска, обучающиеся в школе № 33, показали достаточную осведомленность в том, какие учебные предметы могут пригодиться для будущей самостоятельной жизни и деятельности: информатика (42 %), иностранный язык (24 %), русский язык (28 %), физкультура (42 %), труд (22 %). Подростки школы № 37 отдали предпочтение труду (34 %), физкультуре (40 %), русскому языку (21 %), алгебре (15 %). Гимназисты поставили высокие оценки предметам, которые они изучают углубленно в соответствии со своим профилем. Гимназисты и трудные подростки знают свои права и обязанности, нормы поведения гражданина, но не всегда выполняют свои обязанности (высокий уровень

лишь у 22,4 % гимназистов, 10,0 % у подростков группы риска, 11,1 % у подростков массовой школы).

Таким образом, в ходе эксперимента были выявлены факторы, которые оказывают непосредственное влияние на формирование готовности подростков к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности. Так, образовательная среда гимназии ориентирована на образовательное самоопределение, на подготовку к вузу. Наиболее успешно формируется образовательная готовность и социальная готовность. Среда массовой школы делает упор на общеобразовательную подготовку. Наиболее эффективно формируется готовность к жизни в семье, физическая готовность, психологическая готовность. Образовательная среда школы для «трудных подростков» ориентирована на адаптацию в среду самостоятельной жизни и профессиональной деятельности, учитывает индивидуальные особенности подростков группы риска. В рамках специально созданной среды для подростков группы риска подготовка к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности осуществляется более эффективно.

В результате проведенного анализа реально существующего процесса жизненного самоопределения подростков группы риска в условиях образовательной среды учреждения общего образования была построена теоретическая модель формирования готовности к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности. При разработке модели за основу была взята теория деятельности, разработанная А.Н. Леонтьевым [2]. Автор утверждает, что построение идеальной модели возможно лишь при условии её формирования в процессе эмпирического исследования. При этом в качестве исходных должны быть выведены следующие компоненты: цель; содержание; формы; критерии. Для описания сложного процесса формирования готовности к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности подростков группы риска в условиях учреждения общего образования нами был использован комплексный подход.

Наиболее приемлемым и отвечающим целям нашего исследования является определение понятия «модель», сформулированное В.А. Штоффом. Это «такая мысленно представленная или материально реализованная система, которая, отражая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую инфор-

мацию об этом объекте» [4, 19]. Методологической основой построения модели послужила работа В.И. Загвязинского [1].

Мы будем выделять следующие группы факторов, способствующие успешной реализации модели формирования готовности подростков группы риска к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности.

1. Учет индивидуальных особенностей подростков группы риска.

2. Повышение активности подростков в своем жизненном самоопределении.

3. Создание адаптивно развивающей образовательной среды, обеспечивающей подготовку к самостоятельной жизни и деятельности.

К основным субъективным факторам, влияющим на успешность формирования готовности к самостоятельной жизни и деятельности, относятся.

1. Низкий уровень рефлексии, что не позволяет определить своих возможностей (невозможностей), способностей (неспособностей) в успешном жизненном адекватном самоопределении; необходимости в жизненном самоопределении; степени социальной и личной ответственности за успешность или неуспешность жизненного самоопределения.

2. Наличие фрустрирующей ситуации.

3. Незнание подростками требований со стороны социальной, производственной среды, незнание содержания процесса осознанного жизненного самоопределения.

4. Нежелание подростков принять «навязываемые» правила самостоятельной деятельности, советы взрослых, связанные с жизненным самоопределением. В данном случае проявляется чувство юношеского максимализма, независимости, критического отношения к требованиям взрослых, неприятие системы их ценностей.

5. Неадекватная оценка ситуации выбора вследствие отклонения в поведении, развитии [3].

В соответствии с этим в процессе формирования готовности подростков группы риска к самостоятельной жизни и деятельности нам необходимо учесть индивидуальные особенности каждой категории подростков группы риска и, соответственно, каждого в этой группе.

Самостоятельная деятельность подростков, связанная с решением вопросов формирования готовности к самостоятельной жизни и деятельности, изначально носит интуитивный, ситуативный, стихийный характер и

осуществляется методом проб и ошибок. Это положение верно для любых направлений жизненного становления. Основными формами активизации жизненного самоопределения подростка группы риска будут воздействие, содействие и самостоятельная деятельность школьника в плане выбора собственного жизненного пути и профессии. Но необходимо помнить, что мы имеем дело с подростками, которые получили отрицательный опыт жизнедеятельности, развивались и воспитывались в деструктивных семьях, приобрели статус «трудного», поэтому их самостоятельная деятельность может привести к отрицательному результату, и в этой связи они нуждаются в помощи и поддержке в плане жизненного самоопределения.

Модель формирования готовности к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности включает следующие компоненты.

Компонент целеполагания включает цели содействия жизненному самоопределению подростков группы риска со стороны общества, образовательного учреждения, педагогов, специалистов, самих подростков. Целью создания модели школы жизненного самоопределения является обеспечение условий для разносторонней подготовки школьников к будущей самостоятельной жизни и деятельности и их успешной адаптации в будущей взрослой жизни в качестве самодостаточной личности, профессионала, гражданина, члена семьи. Цели педагогов, специалистов регламентируются задачами образовательного учреждения, в котором они работают, и конкретизируются характером, содержанием их профессиональной деятельности.

Процессуальный компонент включает учет индивидуальных особенностей, создание адаптивно-развивающей среды и повышение собственной активности личности в плане жизненного самоопределения. Механизм действия выделенных факторов состоит в переводе с низкого уровня развития готовности к самостоятельной жизни и деятельности на более высокую ступень, в результате чего достигается коррекция асоциального поведения, изменяется отношение к учебе, повышается учебная мотивация, формируются навыки саморегуляции, происходят изменения в развитии некоторых психических качеств, подростки приобретают положительный опыт поведения.

В учебном процессе должна быть усилена адаптивная направленность образовательной деятельности через обеспечение обучающимся возможности выбора содержания, объема, уровня, темпа, профиля, форм получения образования, создание условий наибольшего благоприятствования, учет их психофизических особенностей, что сделает процесс обучения более эффективным. Эффективность будет заключаться в том, что с меньшими затратами для обучающихся, для их психического и физического здоровья, можно достигнуть тех же результатов в обученности, что достигаются системой единообразного образования, и в то же время во много раз презойти ее по уровню развития личности учащихся. Главная цель адаптивно-развивающей образовательной среды заключается в постепенном формировании у подростков группы риска внутренней готовности к осознанному и самостоятельному построению и корректировке перспектив своего развития, готовности рассматривать себя развивающимся во времени и находить личностно-значимые смыслы в конкретной профессиональной деятельности и чувствовать себя комфортно на разных ступенях развития.

Реализуя идею школы жизненного самоопределения, мы считаем необходимым в программе каждого школьного предмета выделить тему, раздел, цикл часов, содержанием которых являются вопросы формирования готовности подростков группы риска к самостоятельной жизни и деятельности. Другим адаптивным блоком является включение в учебный план интегрированного курса «Шесть шагов к успеху в самостоятельной жизни и профессиональной деятельности». Данный курс реализует цели и задачи школы жизненного самоопределения и позволяет в рамках учебно-информационного курса решать вопросы подготовки к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности в комплексе. Цель курса – формирование готовности подростков группы риска к самостоятельной жизни и деятельности в качестве самодостаточной личности, члена семьи, профессионала, гражданина, члена общества. Учебный курс рассчитан на 34 часа в 6-9 классах и адресован подросткам группы риска, находящимся в «особо трудных условиях в плане своего жизненного самоопределения» (Федеральный закон от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации»). Программа

носит информационно - развивающий характер. Уроки самоопределения предполагают различные формы работы: информационный урок, семинар, тренинг, урок-диспут, беседу, практикум, экскурсию, деловую игру. Курс включает в себя 6 блоков.

1. «Я и мое здоровье».
2. «Я личность».
3. «Я и общество».
4. «Я и моя профессия».
5. «Я гражданин».
6. «Я семьянин».

Блок 1 ставит задачу формировать осознанное отношение к своему здоровью, положительную мотивацию и стремление к ведению здорового образа жизни. Блок «Я и мое здоровье» несет, прежде всего, профилактическую функцию. Содержание блока «Я личность» определено в соответствии с психологической структурой личности К. Платонова. Блок 2 призван развивать волевые качества, способности, умение саморегуляции, формировать представление подростка о себе как личности. Блок 3 «Я и общество» ставит задачу развивать положительную мотивацию к тому, чтобы быть успешным в жизни, формировать социальное поведение, формировать умение давать оценку своим действиям в нестандартных ситуациях, навык конструктивного взаимодействия в социуме, коммуникативные способности. Блок 4 призван формировать умение осознанного выбора профессии в соответствии с реальными возможностями и способностями, развивать положительную мотивацию к своему профессиональному самоопределению. Блок «Я и моя профессия» построен в соответствии с этапами профессионального самоопределения (профессиональный отбор; профессиональная пригодность; потребность в профессиональном самоопределении; осознанный, адекватный, самостоятельный выбор; коррекция ошибок). Блок 5 ставит цель формировать гражданские качества, опыт положительного поведения в качестве гражданина, патриота. Блок 6 направлен на формирование положительного опыта семейных отношений и отношения к семье как высшей жизненной ценности; формирования навыка самоорганизации собственной жизнедеятельности.

Организационный компонент включает в свой состав уровни системной организации, участников процесса, организационную структуру содействия жизненному самоопределению: определение и сопоставление целей

участников, разграничение полномочий, координацию деятельности, интегрирование содержания.

Критериально-оценочный компонент решает следующие задачи:

- оценка состояния готовности подростков группы риска к своему жизненному самоопределению к интеграции в среду самостоятельной жизни и деятельности в качестве самодостаточной личности, члена семьи, гражданина, профессионала;

- определение уровня системной организации содействия жизненному самоопределению школьников в условиях общеобразовательного учреждения;

- определение эффективности процесса содействия подготовке подростков группы риска к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности.

Содержание **результативного компонента** вытекает из целей – готовность подростков группы риска к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности в качестве самодостаточной личности, члена общества, гражданина, семьянина.

Таким образом, процесс формирования готовности к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности подростков группы риска имеет ряд характеристик.

1. В качестве исходных должны быть выведены следующие компоненты: цель, содержание (процесс и организация), критерии, ресурсное обеспечение, результат.

2. Необходимо учесть индивидуальные особенности каждой категории подростков

группы риска и, соответственно, каждого в этой группе.

3. Основными формами активизации жизненного самоопределения подростка группы риска будут: воздействие, содействие и самостоятельная деятельность школьника в плане выбора собственного жизненного пути и профессии.

4. Создание адаптивно-развивающей образовательной среды школы, направленной на формирование у подростков группы риска внутренней готовности к осознанному и самостоятельному построению и корректировке перспектив своего развития, готовности рассматривать себя развивающимся во времени и находить личностно-значимые смыслы в конкретной профессиональной деятельности и чувствовать себя комфортно на разных ступенях развития.

Литература

1. Загвязинский, В.И. *Методология и методика дидактического исследования* / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.

2. Леонтьев, А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. – 2-е изд / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 320 с.

3. Савиных, В.Л. *Профессиональное самоопределение подростков группы риска* / В.Л. Савиных. – Курган: Изд-во «Зауралье», 1999. – 405 с.

4. Штофф, В.А. *Моделирование и познание* / В.А. Штофф. – Минск: Изд-во БГУ, 1974. – 212 с.

Поступила в редакцию 9 апреля 2008 г.

МОДЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ К ЗДОРОВЬЮ

Э.А. Малолетко
ЮУрГУ

В представленной модели выделены две взаимно дополняющие части: оздоровительная и образовательная. Они входят во все компоненты системы. Разработанная модель воспитания ценностного отношения подростков к здоровью в конном клубе имеет свойства интеграция оздоровительной и образовательной функций; направленности на достижение интегративной целостности физического и психического здоровья подростков; направленности на их самореализацию и социальную адаптацию. Модель организована на основе модульного подхода. Определены оздоровительные и образовательные, содержательные и процессуальные составные части модуля.

Ключевые слова: оздоровительно-образовательный процесс, оздоровительно-образовательный модуль, воспитание ценностного отношения к здоровью.

Воспитание ценностного отношения подростков к здоровью в конном клубе происходит в специально организованном оздоровительно-образовательном процессе. Ориентировочной основой его осуществления является соответствующая модель, которая разработана в соответствии с методологическими основаниями исследования: системным, деятельностным и гуманно ориентированным подходами.

Системный подход [3, 4, 6] к разработке модели воспитания ценностного отношения подростков к здоровью заключается в соблюдении следующих требований. Во-первых, модель как система должна иметь определенный состав, определенные связи между компонентами и функции. Во-вторых, она должна иметь характерные для системы общие свойства. В-третьих, необходимо определить основания и системообразующие факторы. В-четвертых, система должна отражать диалектику реального процесса. В-пятых, система должна иметь отличительные свойства, которые не совпадают со свойствами ее элементов и в единстве отличают систему от других систем.

Система – это «совокупность объектов, взаимодействие которых вызывает появление новых, интегративных качеств, не свойственных отдельно взятым образующим систему компонентам» [1, с. 19]. По Ю.А. Конаржевскому система характеризуется в четырех аспектах: морфологическом, структурном, функциональном, генетическом [4, 5]. Морфоло-

гический аспект – это состав системы. Структурный – совокупность внутренних связей и отношений в системе. Функциональный – проявления системы во внешнюю среду. Генетический – развитие системы. Стадии развития системы описаны В.С. Тюхтиным. Это: зарождение, становление, зрелость и распад [3]. Для системы характерны признаки:

- состоит из элементов (минимальный, неделимая в рамках системы часть);
- обладает каким-либо уровнем целостности;
- имеет структуру; иерархична, включает субординационные связи;
- взаимодействует с внешней средой (для открытых, в том числе, для социальных систем);
- характеризуется целеустремленностью [1].

Следующее методологическое основание, адекватное предмету исследования, – это гуманно ориентированный подход. Он используется на этапе проектирования модели, а также при ее реализации.

Мы опираемся на положения гуманно ориентированного подхода:

- иерархическая приоритетность ценностного отношения подростков к здоровью;
- партнерские взаимоотношения подростков, родителей и педагогов в оздоровительно-образовательном процессе;
- педагогическое содействие укреплению здоровья;

- педагогическое содействие укреплению здоровья;
- системность процессуальных реализаций;
- создание условий для самореализации в оздоровительно-образовательном процессе.

И дополняем эти положения тезисами об учете коэволюции человека с другими представителями живой природы [2] и о гуманном взаимодействии подростков с лошадьми в конном клубе.

Опишем модель воспитания ценностного отношения подростков к здоровью в конном клубе, с одной стороны, как систему. С другой стороны, обоснуем при этом гуманную ориентированность оздоровительно-образовательного процесса в конном клубе.

В соответствии с данными методологическими основаниями ориентировочной основой в учреждении дополнительного образования является гуманно ориентированная модель оздоровительно-образовательного процесса.

Необходимость гуманно ориентированной модели обусловлена следующими соображениями. Мы действуем в интересах человека и общества. Удовлетворение потребностей человека, предоставление ему возможностей для самореализации в социально приемлемых проявлениях – признак гуманно ориентированного образования. Здоровье – это не только социальная ценность и социальное достояние, и это составляющая жизнедеятельности каждого человека, в том числе, биологически обусловленная. Значит, следует выбирать гуманно ориентированный подход.

Почему наша модель гуманно ориентированная?

Она позволяет каждому подростку удовлетворять свои образовательные потребности.

Она дает возможность решить проблемы общения, социальной адаптации.

Она предлагает возможность осваивать содержание дополнительного образования в желаемое время, промежуток времени и в объеме.

Она помогает сохранить и укрепить здоровье.

Она дает возможность самореализоваться и, при этом, – в социально приемлемых формах.

Для того чтобы модель имела все эти возможности, нужно ее соответственно наполнить.

Итак, в основе разработки модели оздоровительно-образовательного процесса лежат

системный и гуманно ориентированные подходы. Согласно системному подходу, модель представляет собой систему с характерными составом, структурой, функциями и эмерджентными свойствами. В соответствии с гуманно ориентированным подходом, проектирование и реализация модели существенно зависит от сущностных свойств подростков и их педагогов и способствует развитию ценностного отношения подростков к здоровью. Дадим системную характеристику модели оздоровительно-образовательного процесса и выявим проявления гуманно ориентированного подхода при проектировании, функции и развитие этой системы.

Модель отражает соответствующий реальный оздоровительно-образовательный процесс в конном клубе. В соответствии с системным подходом следует представить ее в следующем плане:

- а) морфология (состав системы);
- б) структура (связи системы);
- в) функции;
- г) развитие [5].

Модель оздоровительно-образовательного процесса включает содержательный и процессуальный компоненты, каждый из которых интегрирует в себе оздоровительную и образовательную составляющие. Это состав модели. Основаниями систематизации при этом являются начальное отношение подростков к здоровью и целевые установки. Поэтому образуется иерархическая структура, в которой цель обуславливает содержание, формы и методы воспитания ценностного отношения подростков к здоровью.

Начнем с описания системообразующего фактора. Системообразующий фактор – это явление, объект или процесс, который определяет все компоненты системы и обуславливает связи между ними. В образовательных системах, как правило, системообразующим фактором является цель. *Цель – воспитание ценностного отношения подростков к здоровью.* Цель содержит иерархию целевых установок: социальный заказ на федеральном и национально-региональном уровне, целевые установки учреждения дополнительного образования (конного клуба), личные целевые установки субъектов оздоровительно-образовательного процесса.

На федеральном уровне здоровье отмечено как один из приоритетов социальной политики. Основу укрепления здоровья составляет ценностное отношение к здоровью. Ценност-

ное отношение к здоровью означает, что человек будет следить за состоянием своего здоровья и вести здоровый образ жизни добровольно. Для воспитания ценностного отношения к здоровью необходимы знания (об анатомии и физиологии живого организма, о здоровье как о явлении, о его социальной значимости, о здоровом образе жизни). Поэтому нельзя рассматривать задачу воспитания ценностного отношения вне связи с задачей повышения образованности в соответствующих сферах. Ценностное отношение имеет потребностную, эмоциональную, поведенческую составляющую. Их развитие более эффективно происходит в деятельности (в уходе за больными, в организации здорового образа жизни), чем при изучении теории. Поэтому нельзя отрывать воспитание ценностного отношения к здоровью от осуществления здоровьесберегающей и здоровьесекретизирующей деятельности. Ее результатом является сохранение и укрепление здоровья. Эта цель также неотделима от воспитания ценностного отношения к здоровью. Кроме того, ценностное отношение к здоровью для того и необходимо, чтобы укреплять здоровье подростков и молодых людей. Поэтому цель воспитания ценностного отношения к здоровью нами рассматривается только в связи с целями роста образованности и укрепления здоровья.

В оздоровительно-образовательном процессе все целевые установки: социальные и личные, по оздоровлению и по образованию детей и молодежи интегрируются. Следуя гуманно ориентированному подходу, мы отдаем приоритет личным целям. Тем более, речь идет о дополнительном образовании, которое специально предназначено для удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей подростков. Модель оздоровительно-образовательного процесса выстраивается по этой интегрированной цели. Таким образом, от целей зависит и содержательный, и процессуальный компоненты модели. Следовательно, *цель является системообразующим элементом в модели оздоровительно-образовательного процесса*. Являясь системообразующим элементом, цель должна ставиться таким образом, чтобы определить двуединую сущность процесса, который интегрирует в себе оздоровительный и образовательный процессы. Для этого она также должна объединять в себе две составляющие: оздоровление детей и молодежи и их образование.

Таким образом, системообразующий фактор оздоровительно-образовательного процесса в учреждении дополнительного образования (конном клубе) включает в себя следующие составляющие:

1) социально и лично значимые цели воспитания ценностного отношения подростков к здоровью;

2) цели оздоровления и образования, достижение которых благоприятствует прогрессивному развитию ценностного отношения подростков к здоровью.

Как системообразующий фактор целевые установки влияют на содержание оздоровления и образования в конном клубе. Тем самым, они определяют *содержательный компонент* оздоровительно-образовательного процесса.

Основными признаками содержательного компонента являются его *большая размерность, добровольность выбора, вариативность, индивидуальность траектории и модульность*. Это обеспечивает возможность удовлетворения разных по содержанию и уровню потребностей детей и молодежи. Большая размерность содержания – это разнообразие тематических курсов, которые могут освоить посетители. Подростки самостоятельно выбирают курсы или модули для прохождения из числа предложенных. В этом состоит добровольность выбора. Модульность дает возможность изучать индивидуально интересные курсы в разном объеме, на разном уровне и в разных аспектах. По желанию содержание может видоизменяться при работе с конкретным учащимся. Один и тот же раздел можно изучать по-разному, в разных объемах. Кого-то больше интересуют теоретические аспекты, а кого-то – практические действия. Это – вариативность содержания. Так размерность и модульность дополняют друг друга. Индивидуальность траектории тем и обеспечивается, что каждый подросток проходит те модули, которые считает для себя нужным и даже в разных объемах. Поэтому оказывается, что, имея определенный набор тем и предметов для изучения, мы даем каждому подростку что-то узнать или сделать в соответствии с его индивидуальными потребностями.

По основанию (цели) содержание подразделяется на три группы. Так как приоритетная цель – воспитание ценностного отношения к здоровью, то в содержание входят *образовательная и оздоровительная части*. Они непосредственно направлены на то, чтобы дать

подросткам теоретические знания в области здоровьесбережения и добиться их использования в жизнедеятельности. Чтобы удовлетворить личные познавательные потребности, существует *дополнительный* содержательный блок. Все три части имеют общие аспекты, поэтому разделяются условно.

В содержание включены направления: биологическое, психологическое, историческое, технологическое, конноведческое, физкультурное, искусство. Направления не подразделены на модули. Модули могут включать в себя несколько направлений. Например, модуль «История костюма» включает историческое и технологическое направления; модуль «Психология лошади» – конноведческое и психологическое. Содержание обусловлено целями оздоровления и образования. В связи с вышесказанным содержание имеет сложную структуру.

В биологическое направление входят разделы о биологии и физиологии человека и лошади, сведения о биосфере, о коэволюции развития человека и живой природы. Сюда же входят разделы о здоровом образе жизни, о санитарно-гигиенических требованиях, о безопасности жизнедеятельности, об уходе за животными.

Психологическое направление включает психологию человека и лошади.

В историческое направление включены история развития лошади и ее отношений с человеком, история костюма.

В технологическое – технология пошива одежды, декоративно-прикладные технологии, технологии организации конюшен, технологии ухода за лошастью.

Конноведческое направление включает все сведения о лошадях и об уходе за ними. Физкультурное направление складывается из подготовительных занятий и упражнений с лошастью.

Направление искусства – это декоративно-прикладное искусство, живопись, история искусства, произведения искусства о лошади.

Содержание оздоровления и образования – это средство, при помощи которого взаимодействуют подростки и сотрудники клуба. Формы и методы их взаимодействия отражает *процессуальный компонент* оздоровительно-образовательного процесса. В клубе взаимодействуют люди разных возрастов (взрослые, молодые люди, дети), причем временные группы взаимодействия очень мобильны. Какой бы ни была временная группа взаимодействующих людей, оздоровительно-образова-

тельное взаимодействие в центре досуга на каждом этапе и в каждой временной группе строится на основе взаимоуважения, взаимопомощи, совместной деятельности, взаимной выгоды (в плане результатов). Все взаимодействующие стороны стремятся к тому, чтобы взаимодействие было полезно не одной стороне, а всем. И педагог, и молодой человек, взаимодействуя, приобретают что-то для себя и в плане образованности, и плане оздоровления. Таким образом, решается проблема исключения перекоса в образовании в сторону обучения в ущерб воспитанию. Все участники группы ощущают и ведут себя как партнеры. Это создает обстановку доверия между членами группы, является предпосылкой благоприятного психологического климата.

Таким образом, в оздоровительно-образовательном взаимодействии более опытные, компетентные члены группы передают менее опытным социальный опыт или создают условия для самостоятельного овладения им. Содержание взаимодействия, выполнение совместной деятельности способствуют социальной адаптации молодежи, развитию необходимых для этого свойств личности: толерантности, гуманизма, коммуникабельности, умения слушать и понимать другого человека, рефлексии. В этом состоит образовательная составляющая оздоровительно-образовательного взаимодействия. Это способствует развитию оценочно-рефлексивной составляющей ценностного отношения.

С другой стороны, многие совместные действия направлены на оздоровление: отдых; проведение совместных мероприятий, занятий на свежем воздухе; ролевые игры; занятия физкультурой и спортом на природе. Особенность взаимодействия в конном клубе – это то, что в центр ставится взаимодействие человека и лошади. И это общение тоже имеет свой здоровьесберегающий эффект. Во время общения с животным у человека, стремящегося к такому общению, улучшается психическое состояние, снимаются стрессы. Снижаются агрессивность и тревожность. Совместные упражнения и игры с лошастью способствуют благоприятной для здоровья двигательной активности. Тем более полезно, что эти игры происходят, как правило, на свежем воздухе. Социально дезадаптированные подростки находят в общении с животным определенную компенсацию межличностного общения. Во время игр или занятий с лошастью человек отвлекается и от других проблем. Сле-

довательно, такое общение благоприятно сказывается на физическом, психическом и социальном здоровье человека.

Особенностью взаимодействия людей и животных является особый синергетический эффект. Синергетический эффект – это сложение эффектов, при котором результат значительно превышает их сумму. Он достигается за счет того, что человек укрепляет здоровье в благоприятных условиях, в психологически комфортной обстановке, с людьми и с животными, общение с которыми доставляет ему удовлетворение. Таким образом, синергетический эффект проявляется и в том, что все члены группы, поддерживая друг друга, помогают достижению более высоких результатов каждым. С другой стороны, общение с людьми и лошадью взаимно дополняют друг друга, негативы одного могут быть компенсированы позитивами другого. Одновременно происходит укрепление и физической, и психологической, и социальной составляющей здоровья. Соответствующая целостность оказывается более крепкой, чем в том случае, когда уделяется внимание только одной составляющей.

Наиболее приемлемые формы и методы: лекция (рассказ), самообразование, индивидуальные выступления, коллективная разработка проектов, ролевые игры, общественно-полезная деятельность, уход за лошадью, совместные упражнения с лошадью.

Обратим внимание на то, что при использовании этих методов воспитываются все компоненты ценностного отношения к здоровью. Остановимся на каждом из них.

Потребностный компонент. Для возникновения потребности в сохранении и укреплении здоровья и в здоровом образе жизни используются следующие методы и формы взаимодействия. Во-первых, подростки получают теоретические знания о социальной и личной ценности здоровья. Во-вторых, они включаются в практическую деятельность по реабилитации лошадей. Здесь они видят результаты вредного для здоровья образа жизни животного. Эмпатия становится основой для возникновения потребности помочь лошади сохранить жизнь, укрепить здоровье. Практический уход за лошадью и наблюдаемые положительные результаты также способствуют развитию потребностного компонента ценностного отношения подростков к здоровью.

Когнитивный компонент. Для воспитания ценностного отношения к здоровью нужны

знания. В конном клубе многие содержательные модули способствуют появлению когнитивной составляющей ценности здоровья: «Анатомия и физиология лошади», «Психология лошади», «Здоровье человека», «Здоровье и тренинг лошадей», «Уход за жеребятами», «Кормление лошадей», «История взаимоотношений человека и лошади», «Этические и психологические аспекты взаимоотношений с животными». На практике во время занятий и упражнений с лошадьми эти знания углубляются. В когнитивную составляющую добавляются знания о том, как можно с помощью физкультуры, двигательной активности улучшать свое здоровье.

Эмоциональная составляющая ценностного отношения к здоровью в большей степени развивается при использовании методов, воздействующих на эмоциональную сферу. К ним относится просмотр фильмов, чтение журналов, вызывающих эмпатию по отношению к страданиям живого существа. Эмоциональное принятие ценности здоровья обладает свойством переноса. Подростки осознают, что здоровье – явление всеобщее. Эмоционально восприняв значимость здоровья по отношению к животному, они принимают ее и для себя. Нами выявлена довольно высокая корреляция ценности здоровья лошади и ценности личного здоровья (коэффициент корреляции равен 0,56). Поэтому этот метод мы считаем довольно эффективным.

Поведенческий компонент ценностного отношения к здоровью может быть реализован благодаря тому, что процесс является не просто образовательным, а оздоровительно-образовательным. Поведенческий компонент развивается разными методами и в разных формах. Во-первых, в учебных упражнениях, которые подразделяются на три вида: физкультурные упражнения для подростков, реабилитационные упражнения для лошадей, совместные упражнения для человека и лошади. Во-вторых, в общественно полезной деятельности подростков: они оказывают реальную помощь в уходе за больными животными, помогают осуществлять программу их реабилитации. Многие работы и занятия проводятся на свежем воздухе. Результаты таких занятий подростки, как правило, ощущают непосредственно.

Оценочно-рефлексивный компонент развивается, поскольку в клубе действует система диагностики здоровья. Периодически осуществляемые измерения состояния здоровья

полученных данных способствуют развитию соответствующей компетентности.

Итак, с учетом вышесказанного, представим модель оздоровительно-образовательного процесса в конном клубе (рис. 1). Как показано на рис. 1, содержательный и процессуальный компоненты модели обусловлены целью и иерархически связаны.

При помощи модели в конном клубе выполняются две основные функции: *оздоровительная и образовательная*.

Оздоровительная функция состоит в укреплении физического, психического и социального здоровья подростков. С учетом проблем подросткового возраста, они практически означают следующее. Укрепление физического здоровья состоит в повышении иммунитета, укреплении физической силы и выносливости. Укрепление психического здоровья мы видим в снятии повышенной утомляе-

мости, психического напряжения, агрессивности и тревожности у подростков. Для нас важна социальная составляющая здоровья – повышение готовности к общению, улучшение социальной адаптированности.

Образовательная функция, прежде всего, состоит в вооружении подростков знаниями о здоровье, о здоровом образе жизни, о том, как следить за состоянием здоровья, как ухаживать за больными. Образовательная функция проявляется в образованности подростков в областях человековедения, гигиены, биологии, физиологии, а также в дополнительных областях. Мы взяли образованность в дополнительных областях в качестве критерия, потому что она свидетельствует о росте социального здоровья подростка, о том, что он нашел себя, нашел сферы для самореализации и активно осваивает ее.



Рис. 1. Модель оздоровительно-образовательного процесса в конном клубе

Системный подход требует изучать систему в развитии. Оздоровительно-образовательный процесс динамичен. Он зависит от уровня ценностного отношения подростков к здоровью. Когда уровень повышается, меняется содержание и взаимодействие. Он определяется и состоянием образовательных потребностей и здоровья подростков.

Система имеет свойства, которые отличают ее от других систем: *интеграция оздоровительной и образовательной функций; направленность на достижение интегративной целостности физического и психического здоровья подростков; направленность на их самореализацию и социальную адаптацию.*

Осуществление разработанной системы наиболее эффективно при реализации модульных программ. Модули оздоровительно-образовательной программы для конного клуба разработаны нами на основе целей оздоровления и образования. Модульность позволяет изучать индивидуально интересующие курсы в разном объеме, на разном уровне и в разных аспектах [6]. По желанию содержание может видоизменяться при работе с конкретным учащимся. Один и тот же раздел можно изучать по-разному, в разных объемах. Кого-то больше интересуют теоретические аспекты, а кого-то – практические действия. Это – вариативность содержания. Так размерность и модульность дополняют друг друга. Индивидуальность траектории тем и обеспечивается, что каждый подросток проходит те модули, которые считает для себя нужным и даже в

разных объемах. Поэтому оказывается, что, имея определенный набор тем и предметов для изучения, мы даем каждому подростку что-то узнать или сделать в соответствии с его индивидуальными потребностями.

По основанию (цели) содержание подразделяется на три группы. Так как главная цель – воспитание ценностного отношения к здоровью, то в содержание входят *образовательная и оздоровительная части*. Они непосредственно направлены на то, чтобы дать подросткам теоретические знания в области здоровьесбережения и добиться их использования в жизнедеятельности. Чтобы удовлетворить личные познавательные потребности, существует *дополнительный* содержательный блок. В содержание включены направления: биологическое, психологическое, историческое, технологическое, коневодческое, физкультурное, искусство. В каждом модуле отражается не только теоретический материал, но и деятельностные аспекты, т.е. процессуально-действенные и организационно-управленческие аспекты педагогических средств. Процессуально-действенные аспекты – это проект оздоровительно-образовательного процесса, взаимодействие между тренером, воспитателем и посетителем (образующимся человеком). Организационно-управленческие аспекты связаны с распределением прав и обязанностей участников оздоровительно-образовательного процесса, с выбором промежутков времени для его осуществления. Структурирование модулей представлено на рис. 2.

Морфоструктура модуля	Функциональная структура модуля	
	Образовательная составляющая	Оздоровительная составляющая
Содержательный компонент		
Процессуально-действенный компонент		
Организационно-управленческий компонент		

Рис. 2. Структура оздоровительно-образовательного модуля

Внедрение модульных технологий и, соответственно, «асинхронная» организация оздоровительно-образовательного процесса соответствует современной политике государства в области образования. Требование «асинхронности» выражается в том, что посетителям рекомендуется обязательное прохождение инвариантной части программы по модулям, в индивидуальном темпе. Вариативная часть проектируется вместе с пользователем, исходя из его личных целевых установок.

Литература

1. Афанасьев, В.Г. *Общество: системность, познание, управление* / В.Г. Афанасьев. – М.: Наука, 1981. – 368 с.

2. Вернадский, В.И. *Биосфера и ноосфера* / В.И. Вернадский, предисл. Р.К. Баландина. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 576 с.

3. *Диалектика познания сложных систем* / Под ред. В.С.Тюхтина. — М.: Мысль, 1988. – 316 с.

4. Конаржевский, Ю.А. *Менеджмент и внутришкольное управление* / Ю.А. Конаржевский. – М.: Образовательный центр “Педагогический поиск”, 1999. – 224 с.

5. Конаржевский, Ю.А. *Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе: учебное пособие* / Ю.А. Конаржевский – Челябинск: ЧГПИ, 1986. – 135 с.

6. Юцявичене, П.А. *Теория и практика модульного обучения* / П.А. Юцявичене. – Каунас, 1989. – 214 с.

Поступила в редакцию 29 апреля 2008 г.

Приоритетные направления дополнительного образования и повышения педагогической квалификации

ББК 4481.00 + 4489.53

ПРИЗНАКИ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

И.О. Котлярова, Г.Н. Сериков
ЮУрГУ

Обоснована актуальность осуществления научно-образовательного процесса в современных университетах. С позиции гуманно ориентированной системно-синергетической методологии выявлены его признаки.

Ключевые слова: общеевропейское образовательное пространство, университетское образование, научно-образовательный процесс, системно-синергетическая общность.

Высшая школа России находится в состоянии крупных перемен, сопровождаемых масштабной реформой. Суть реформ состоит в создании системы высшего образования России, позволяющей ей стать равноправным партнером других европейских стран в подготовке специалистов и в использовании общих рынков труда. Для этого система высшего образования должна быть по ряду аспектов приближена к «архитектуре» высшего образования Европы [2]. В Европе сосуществуют унитарные и бинарные, одноуровневые двухуровневые системы высшего образования. Выпускник университета имеет право на продолжение образования в докторантуре и на получение степени «доктор философии» (PhD). В ряде стран структура докторской степени включает два разных уровня докторских степеней (международный уровень степени PhD и высшая докторантура). Помимо академических степеней в некоторых странах имеются дополнительные степени, дающие право на преподавание. Эти степени академическими не являются.

Присваиваемые в российской высшей школе квалификации (например, квалификация «специалист») являются не всегда понимаемыми в европейских странах. Различия квалификаций и степеней в России и европейских странах – это одно из ощутимых препятствий для свободного передвижения наших студентов и специалистов в странах Европы, ограничивающее их возможности получения образования и работы.

Несомненно, имеются и иные предпосылки включения высшей школы России в общеевропейское образовательное пространство. Среди них: европейские корни российского высшего образования; непротиворечивость традиций высшей школы России провозглашаемым принципам университетского образования. Со времен возникновения первых русских университетов принято считать главными признаками университетского образования универсальность, энциклопедичность и фундаментальность приобретаемых студентами знаний, гуманитарную и гуманистическую направленность образования, особое внимание к общечеловеческим проблемам, вопросам философии и становлению у студентов научного мировоззрения; наличие в университетах научно-педагогических школ; сочетание тенденций консерватизма и инновационности.

Высшая школа России, ее университеты традиционно считаются не только крупными образовательными, но и научными центрами. Это вполне соответствует идее об усилении связи между образованием, преподаванием и исследованием в университетах, а также с желаемыми признаками университетского образования, охарактеризованными в Болонской декларации (автономность, распространение культуры путем исследования и образования, неотделимость образовательного процесса в университетах от исследовательской деятельности, свобода исследований и образования) [2].

В то же время в силу различных социально-экономических причин уровень научных исследований в российских университетах не всегда отвечает современным мировым требованиям, научные достижения не в достаточной степени используются в образовательном процессе и становятся достоянием студентов. Это в свою очередь также подчеркивает актуальность сближения научного и образовательного процессов в университете.

В связи с вышесказанным в 2003 г. было принято решение о присоединении России к Болонской декларации. При этом большинство специалистов и общественных деятелей считают, что присоединение России к европейскому образовательному пространству должно происходить с сохранением традиций и намеченных тенденций, так, чтобы не утратить самобытности российского профессионального образования и сохранить культурное и научное наследие предшествующих поколений.

Одной из позитивных тенденций, позволяющих сохранить и укрепить традиции высшего профессионального образования России, с одной стороны, и последовать идеям, высказанным в Болонской декларации, с другой стороны, является интеграция процессов образования и исследования. Результатом такой интеграции нам представляется *научно-образовательный процесс университета*.

С учетом традиций университетского образования в России, в соответствии с тенденцией включения России в единое европейское образовательное пространство и на основании современной научной трактовки образовательного процесса, можно утверждать следующее. Научно-образовательный процесс представляет собой не механическое соединение научного и образовательного процессов, а их синтез. Синтез, в отличие от комплексного сложения, означает, что признаки научно-образовательного процесса не повторяют признаков научного и образовательного процессов. Он имеет собственную специфику, отличающую его и от собственно образовательного, и от собственно научного процессов.

Выявление признаков научно-образовательного процесса следует осуществлять с позиций определенных методологических оснований. Необходимость учета специфики научного и образовательного процессов приводит к выводу о том, что при выявлении признаков научно-образовательного процесса следует опираться на положения гносеологии, предметом которой являются отношения

«субъект-объект»; эпистемология, для которой базовым является отношение «объект-знания», и методология, предоставляющая методы организации познания научных знаний о научно-образовательном процессе [5, 6, 7, 9 и др.]. Признаки научно-образовательного процесса выявлены с позиции гуманно ориентированной системно-синергетической методологии [6, 9, 10], с опорой на принципы гуманизма, синергизма, системности.

В основе *гуманизма* лежит гуманность, понимаемая, во-первых, таким образом, что в научно-образовательном процессе все делается для человека, прежде всего – получающего образование. Во-вторых, человек – главный творец научно-образовательного процесса. Разработку ориентиров, проекта научно-образовательного процесса и взаимодействие в нем осуществляют люди, имеющие соответствующие компетенции. Принцип гуманизма провозглашен в Конституции РФ и Законе РФ «Об образовании» [1]. В этих документах он дополняется принципом демократизма. Гуманизм в единстве с демократизмом предполагает субъект-субъектные взаимоотношения в научно-образовательном процессе, что является одним из его существенных признаков.

Принцип *синергизма* соответствует таким свойствам научно-образовательного процесса как нелинейность, неравновесность, неустойчивость, неопределенность, необратимость развития во времени. Для научно-образовательного процесса, в соответствии с постулатами синергетики, характерны следующие явления:

- *самоорганизация* (саморегуляция) субъектов, в том числе, групповых, на основании внутренних факторов развития человека или коллектива (группы, взаимоотношений в группе);

- *эволюция* (проектирование и реализация научно-образовательного процесса подчиняются принципу регулируемого эволюционирования) [3, 7, 9];

- *систематизация* (происходящая на уровне отношения «субъект-знания» и ведущая к упорядочению процесса, к преодолению хаотичности и в некоторой степени неопределенности).

Практическое проявление принципа *системности* имеет два аспекта. Первый состоит в системном представлении проекта научно-образовательного процесса. Проект как система имеет признаки: морфологичность, системность, функциональность, генетич-

Приоритетные направления дополнительного образования и повышения педагогической квалификации

ность. Второй аспект находит проявление в систематизации средств, используемых в научно-образовательном процессе.

В целом, в соответствии с принципом системности, на уровне «субъект-объект» и затем «субъект-знания» создается системное представление о признаках научно-образовательного процесса. Принцип гуманизма и принцип системности проявляют себя на этапах проектирования, разработки научно-образовательного процесса. В реализации научно-образовательного процесса основу составляет сочетание принципов гуманизма и синергизма. Сочетание самоорганизации, эволюционирования и системности – характерное свойство научно-образовательного процесса.

При этом субъекты научно-образовательного процесса взаимодействуют как между собой, так и с системами, выраженными в проектах. В этом смысле одним из основополагающих свойств научно-образовательного процесса можно считать его представимость в виде *человеко-системную общность*.

Особенностью научно-образовательного процесса является также высокая методологическая культура реализующих его профессорско-преподавательских кадров университета, которую следует считать характеристикой его квалификации [4].

В позиции указанных методологических оснований приобретают смысл *отличительные признаки* научно-образовательного процесса. Для него характерны: научно-педагогическая деятельность профессорско-преподавательского состава вуза, высокая методологическая культура профессорско-преподавательских кадров; педагогическое партнерство в реализации единого методического замысла; интеграция педагогически сопровождаемой научной и образовательной деятельностью студентов; паритетные начала учебно-научно-педагогического взаимодействия профессорско-преподавательских кадров и студентов. Перечисленные признаки характеризуют как содержательную составляющую научно-образовательного процесса, так и процессуальную. Каждая из них также характеризуется своими признаками.

Содержательный компонент научно-образовательного процесса имеет следующие особенности.

В содержании отражаются научные достижения, в том числе, – самые современные. При этом в содержание научно-образовательного процесса целесообразно включать научные достижения профессорско-преподавательского состава университета. Это можно делать в форме чтения авторских курсов (в рамках дисциплин по выбору, вузовского компонента), либо путем органичного включения соответствующих разделов в читаемые дисциплины.

В содержание следует включать *элементы социального опыта научно-исследовательской деятельности* [4,5]. Другими словами, в научно-образовательном процессе должна присутствовать подсистема заданий для подготовки студентов к научному исследованию. К соответствующей системе предъявляются требования непрерывности, преемственности, межпредметности, взаимосвязи с заданиями на практики, с курсовыми и дипломными работами.

Для всех студентов предусматривается *решение образовательно-исследовательских задач*. При этом образовательно-исследовательская задача является основным содержательным средством. Задача и научно-педагогическим содействием студентам в их решении. Образовательно-исследовательская задача понимается как определенный элемент содержания образования, включающий вопрос, требующий ответа. Причем для нее характерно, что тривиальный ответ или решение отсутствуют. Нет и алгоритма нахождения решения. Таким образом, надо искать и способ нахождения решения, и само решение, что может составить предмет исследования.

Виды образовательно-исследовательских задач в научно-образовательном процессе формируются с применением двух классификаций. Первая классификация – это известные виды научно-исследовательских работ (как прообразы задач в научно-образовательном процессе). Вторая – это виды заданий, выдаваемые студентам в соответствии с Государственным образовательным стандартом. Многие из них, в соответствии с нормативными требованиями к их выполнению, вполне соответствуют замыслу научно-образовательного процесса.

В содержании образования студентам предъявляются для обсуждения *актуальные*

проблемы научных исследований [9], связанные с выбранной специальностью. Таким образом, для студентов открываются перспективы выбора направлений исследования.

В процессуальном плане работы преподаватель играет роль консультанта, фасилитатора, руководителя, помощника [4,8]. Используя управленческую помощь, эвристические подсказки, совместные действия и другие, поддерживающие и направляющие методы, он помогает студенту добраться до решения задачи. Формы и методы научно-образовательного процесса характеризуются:

- направленностью на применение научных знаний и знаний о научных исследованиях;
- ориентацией на имитацию научно-исследовательской деятельности;
- стимулированием инноваций;
- свойством способствовать воспитанию культуры научно-образовательной деятельности (сочетание самообразования с решением научных проблем).

В соответствии с теорией гуманно ориентированного образования и со спецификой функций университета научно-образовательный процесс можно осуществлять на основе учебно-научно-педагогического взаимодействия профессорско-преподавательских кадров и студентов на паритетных началах. *Паритетность* в данном случае понимается как предоставление обоим субъектам взаимодействия равных возможностей реализации их компетенций. При этом «равенство» относится только к правам участников. Реально же наблюдаются различия компетенций, способностей, уровней готовности к осуществлению образования и исследования, к управлению и самоуправлению ими.

При условии паритетности взаимоотношений, профессорско-преподавательскими кадрами и студентами могут реализовываться различные *функции во взаимодействии*. Для студентов характерны следующие функции: образовательная, исследовательская, самоуправления, коммуникативная. Они сопровождаются и многими другими, сопутствующими или сопровождающими функциями. Профессорско-преподавательским составом во взаимодействии осуществляются функции: управленческая, содейственная, образовательная, преподавательская, поисковая, гносеологическая и др.

Основу взаимодействия также составляет взаимная направленность на сотрудничество. Она базируется на ценностных от-

ношениях студентов к образованию, будущей профессии, на понимании ими значимости научных исследований. Многое зависит от их готовности воспринимать преподавателя как руководителя, ведущего его в образовательной и исследовательской деятельности, от совместности их сущностных свойств, от доверия к «старшему наставнику». С другой стороны, эффективность взаимодействия определяется внутренней соотношенностью квалификационных качеств педагога. Необходимым условием является сочетание в нем достоинств ученого, квалифицированного педагога и личности, способной к сотрудничеству и содействию. Со стороны преподавателя, ученого также важно уважительное отношение к студенту, способность видеть в нем партнера, ученика, преемника.

Образовательно-исследовательская задача, учебно-научно-педагогическое взаимодействие по ее решению (включающее операциональную компоненту и управление-самоуправление), дополнительно требуемое содержание образования и необходимое обеспечение процесса решения задачи составляет единицу (элемент) научно-образовательного процесса.

В методическом аспекте научно-образовательный процесс в университете должен характеризоваться *единым методическим замыслом*, который реализуется в согласованных между педагогами организационных формах. Такого рода методический замысел разрабатывается всеми педагогами, сопровождающими научно-образовательный процесс одной и той же группы студентов. Взаимодействуя друг с другом на основе паритетно осуществляемого *педагогического партнерства*, педагоги разрабатывают общую концепцию реализации содействия образованию и исследованию студентов. Опираясь на нее, каждый из педагогов интерпретирует эту концепцию относительно содержания преподаваемого предмета. Полный комплекс методических замыслов по всем предметам, составленный на общей основе, образует учебно-методический комплекс (специальности). Он и кладется в основу учебно-педагогического взаимодействия профессорско-преподавательских кадров со студентами соответствующей группы. При этом студенты наделяются определенными полномочиями.

Зная предпосылки взаимодействия преподавателей и студентов в научно-образовательном процессе, можно сделать вывод о том, что доля и содержание функций

Приоритетные направления дополнительного образования и повышения педагогической квалификации

студентов в осуществлении этого взаимодействия будет расти по мере становления необходимых для их осуществления личностных предпосылок (образованности, опыта учебной, исследовательской, коммуникативной и управленческой деятельности). Таким образом, можно сделать вывод о *целесообразности постоянного усложнения функций студентов во взаимодействии с профессорско-преподавательскими кадрами в научно-образовательном процессе.*

Научно-образовательный процесс, выстроенный в соответствии с гуманно ориентированной системно-синергетической методологией, является благоприятной средой, в которой студенты развиваются как специалисты, готовые к осуществлению самостоятельных исследований в будущей профессиональной деятельности. Ведь исследовательские компетенции необходимы специалистам не только в научной деятельности, но и практической работе, на предприятиях, в инновационной деятельности.

Организация научно-образовательного процесса предъявляет новые требования к компетентности научно-педагогических кадров университета. Прежде всего, имеется в виду готовность преподавателя высшей школы сочетать научную и педагогическую деятельность. Наряду с этим, преподаватель должен владеть современными технологиями научно-образовательного процесса, в том числе, технологиями оказания педагогического содействия становлению готовности студентов к исследованию. Развитию соответствующей компетентности профессорско-преподавательских кадров университета могут способствовать соответствующие курсы повышения квалификации. В связи с этим, необходимо отметить развитие готовности профессорско-преподавательских кадров к организации и осуществлению научно-образовательного процесса как один из его признаков.

Литература

1. Законодательство Российской Федерации об образовании. Базовые федеральные законы. – М.: «Образование в документах», 2001. – 104 с.

2. Байденко, В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский новый университет, 2002. – 128 с.

3. Ильясов, Д.Ф. Принцип регулируемого эволюционирования в педагогике / Д.Ф. Ильясов, Г.Н. Сериков. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003.

4. Котлярова, И.О. Соотнесение инноваций в образовательном учреждении с профессионально-педагогической квалификацией: монография / И.О. Котлярова. – Челябинск: Факел, 1998.

5. Котлярова, И.О., Сериков Г.Н. Научно-образовательный процесс в университете // Методология и методика формирования научных понятий у учащихся школ и студентов вузов: материалы X Всерос. науч.-практ. конф. 17–19 мая 2004 г. – Челябинск: Изд-во ЧПУ, 2004. – С. 24–27.

6. Сериков, Г.Н. Образование и развитие человека Г.Н. Сериков. – М.: Мнемозина, 2002.

7. Сериков, Г.Н. Методологические основания построения теории управления образовательным учреждением / Г.Н. Сериков // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование, здравоохранение, физическая культура». – Вып. 13. – № 26 (98) 2007. – С. 7–27.

8. Сериков, Г.Н. Педагогика. Книга 1: Объект исследования / Г.Н. Сериков. – М.: ВЛАДОС, 2005.

9. Сериков, Г.Н. Педагогика. Книга 2.: Методология исследований / Г.Н. Сериков. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 456 с.

10. Сериков, С.Г. Здоровьесберегающее образование: Паритет здоровья и образованности учащихся: монография / С.Г. Сериков. – Челябинск: ЧГНОЦ УрО РАО, 2002. – 226 с.

Поступила в редакцию 4 апреля 2008 г.

ОТ ЭПИЗОДА К МЕТОДУ

В.В. Лихолетов
ЮУрГУ

Характеризуются и описываются основные параметры авторской программы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава «Возможности использования потенциала теории решения изобретательских задач и теории развития творческой личности (ТРИЗ и ТРТЛ) в модернизации вузовских дисциплин (курсов)», реализуемой через ИДО ЮУрГУ в рамках национального проекта «Образование» по направлению «Инновационная деятельность»

Ключевые слова: повышение квалификации, творчество, инновационная деятельность, изобретательская задача.

Слова, вынесенные в название статьи, взяты нами из знаменитой работы С.И. Гессена и касаются его мыслей о научном образовании. Он рассматривал в качестве основных ступеней научного образования «эпизодический, систематический и научный, или университетский курсы» [1, с. 278], указывая не просто на аналогию, а на глубокое внутреннее родство этих ступеней с тремя ступенями нравственного образования. По сути, содержание этих ступеней и составляет модель процесса образования. Именно поэтому коротеж «эпизод – система – метод» стал нам своеобразной путеводной звездой при создании и последующей реализации вышеназванной программы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава, хотя структурно она выстроена в дедуктивном режиме – от общего к частному.

За полувековой период своего создания [2] и распространения теория решения изобретательских задач (ТРИЗ) в соединении с аппаратом современного функционально-стоимостного анализа (ФСА) превратилась в мощную аналитико-синтетическую науку. Она составляет, по своей сути, неотъемлемую часть современной общей теории систем со всеми её атрибутами: развитым понятийным языком (тезаурусом), принципами и технологией моделирования задачных систем, выявленными закономерностями организации и развития систем разной природы, подтвержденными достоверными базами примеров из различных областей человеческой деятельности [3–5].

Теория с каждым годом разрастается вширь и вглубь, обрастая новыми блоками

знаний, поэтому глыба этой интереснейшей и весьма практичной науки становится все более «неподъемной» для новичков, только приступающей к её познанию. Вместе с тем, колоссальная эффективность инструментов ТРИЗ, вызвавшая её признание во всем мире, ставит вопрос о её широкой популяризации и введения в обиход десятков и сотен тысяч людей (прежде всего в России – на родине разработки!), а это требует поиска эффективных педагогических технологий и новых дидактических средств.

При разработке программы нами была поставлена цель разрешить противоречие: «Курс должен быть универсальным, ориентированным на удовлетворение потребностей любых слушателей (+) – курс должен быть специальным, ориентированным на удовлетворение индивидуальных профессиональных потребностей, ведь у всех слушателей все разное: интересы, специальности, уровни подготовки и жизненного (витагенного) опыта (–)».

Противоречие разрешено путем разделения указанных противоположных свойств программы в пространстве и времени её текстуального (а затем и вербально-графического) изложения по типу построения многозвенной формулы изобретения на «способ», где в первом пункте дается наиболее общий (универсальный) режим, а в дополнительных пунктах раскрываются варианты наилучшего исполнения (частных) специальных режимов.

С этой целью в первой части программы нами предусмотрено обсуждение современного состояния разработок по теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) как общей

Дополнительное образование и повышение квалификации

теории сильного мышления (ТРИЗ-ОТСМ), а также теории развития творческой личности (ТРТЛ) и дается подробная характеристика современного состояния их теоретико-методологического, технологического и социально-культурного блоков.

Второй частью программы предусмотрена иллюстрация накопленного коллективного опыта и различных вариантов применения широкого инструментария ТРИЗ-ТРТЛ в подготовке специалистов по техническому, гуманитарному и художественному направлениям.

Таким образом, на наш взгляд, удалось создать достаточный баланс универсальности и инструментальности курса повышения квалификации для преподавателей самых различных специальностей.

В начале первой части программы при обсуждении современного состояния разработок по ТРИЗ-ТРТЛ нами, прежде всего, делается акцент на важности их использования в нашей стране, по-прежнему пока лишь стоящей на пороге инновационной экономики. Ведь во многих развитых странах мира важность использования ТРИЗ уже не обсуждается. Для этого достаточно взглянуть на статистику обращений по ключевому слову TRIZ в ведущих зарубежных поисковых машинах за последние годы (см. таблицу).

Сама последовательность изложения теоретико-методологического блока, включающая характеристику эмпирического базиса ТРИЗ, её исходного теоретического базиса, логико-эвристического аппарата теории и логико-эвристических правил вывода следствий (методологических аппаратов) выдержана нами в духе рекомендаций по созданию оптимальных учебников, в которых лейтмотивом проходит мысль Д.И. Менделеева «передавать студентам

науку, а не знания», т.е. о необходимости соответствия логики изложения учебного предмета внутренней логике науки [6].

В связи с тем, что за последнее десятилетие общая философско-методологическая подготовка молодых вузовских преподавателей (недавних выпускников) по известным причинам изрядно ослабла, изложением теоретико-методологического блока ТРИЗ сразу «убиваются два зайца».

Во-первых, слушателям программы показывается теоретическая «кухня» ТРИЗ:

1) отправной эмпирический базис ТРИЗ и ТРТЛ как феноменологических теорий (до 40 тысяч «сильных» патентов, выделенных из мирового патентного фонда; свыше 1000 биографий выдающихся людей разных эпох и народов);

2) исходные терминологические аппараты (тезаурусы);

3) логико-эвристический аппарат: «веер» ключевых гипотез, концепций и моделей;

4) блок логико-эвристических правил вывода следствий в виде методологических аппаратов: анализа производственных ситуаций; анализа, постановки и решения изобретательских задач; выбора наилучших решений задач и развития решения;

5) блок основных теоретико-методологических следствий: банки эффектов (физических, химических, геометрических, технических, биологических, психолого-социальных); классификации (задач, типов конфликтов, базовых качеств и признаков целеполагания творческой личности, видов психоинерции решателя задач); системы выявленных (обобщенных) тенденций, закономерностей, законов организации (построения) и развития (функционалирования) систем различной природы.

Рост популярности ТРИЗ (количество ссылок в Интернет)

TRIZ Statistics							
Поисковые системы	Key word	Годы					
		2000	2001	2002	2003	2004	2005
Alta Vista	TRIZ	3 080	4 840	9 561	7 329	9 735	423 000
Google		3 540	20 100	33 400	46 200	97 000	237 000
Hot Bot		1 000	5 700	6 500	16 631	19 333	43 500
Lycos		490	10 684	26 877	78 345	88 936	42 200

Во-вторых, иллюстрация теоретического базиса ТРИЗ-ТРГЛ позволяет сделать его проекции на специальные теоретические области, интересные слушателям программы повышения квалификации, подчеркнув крылатые слова Л. Больцмана о том, что «нет ничего практичнее хорошей теории».

ТРИЗ представляет собой уникальную науку. Некоторые исследователи, проводящие анализ с науковедческих позиций, считают, что ТРИЗ – это не феномен, а ноумен (ноумен, по И. Канту, – «вещь в себе»); она есть учение об организации процесса творчески продуктивного мышления, иначе, эвристика или доктрина изобретательства. Приводятся веские доводы в пользу этих утверждений:

- 1) у ТРИЗ нет определяющей роли числа;
- 2) ей свойственен холизм;
- 3) она имеет имманентный этнический фенотип, сформированный национальным культурным архетипом [7].

Подобные иллюстрации естественным образом расширяют горизонты науковедческих знаний слушателей об общих теоретических построениях.

Говоря о сущности феномена (ноумена) ТРИЗ, сулящей ей долгую жизнь, важно отметить, что познанием мышления занималось огромное число ученых от Паппа Александрийского и Сократа («эвристика» и «маевтика») до наших дней. Сегодня в этом направлении работает колоссальное число философов, психологов, физиологов, кибернетиков, педагогов и других ученых. Г.С. Альтшуллер в известной мере использовал кибернетический подход к изучению сверхсложной системы (мыследеятельности) как диффузной (по В.В. Налимову), анализируя продукты – изобретения, «вышедшие» из «черного (серого) ящика» мышления. Иначе говоря, акцент в познании мышления был перенесен им во внешний план – на продукты мышления (технические решения машин и технологий), которые не могут не «схватывать» объективные законы организации и развития систем любой природы (в т.ч. и непознанные), ведь иначе они просто не будут работать.

Биолог, математик и кибернетик У.Р. Эшби и автор ТРИЗ – Г.С. Альтшуллер – независимо друг от друга пришли к заключению, что критерий мыслительной способности состоит в умении найти ответы задачи, не выявляя природы мышления при решении. Получение ответа на задачу всегда состоит, по сути, в отборе, а отбор можно усиливать, т.е. система

с усилителем отбора может быть более селективной, чем человек, построивший её. Если У.Р. Эшби удалось строго математически доказать возможность усилителя отбора, то Г.С. Альтшуллеру – построить такую систему в области решения изобретательских (творческих) задач различной природы.

С самого начала ТРИЗ формировалась как технологическая наука, причем её продуктами являются технологии особого рода – интеллектуальные. Известна прекрасная мысль Г. Лейбница о том, что «на свете есть вещи поважнее самых прекрасных открытий – это знание метода, которым они были сделаны». Перефразировав эту фразу, можно сказать, что в наш век высоких технологий (high tech) есть нечто большее позади хайтека, это – высокие гуманитарные технологии (high hum), среди которых однозначно угадываются инструменты ТРИЗ-ТРГЛ.

Поэтому при характеристике технологического блока ТРИЗ особое внимание уделено ключевым технологическим инструментам – модификациям алгоритма решения изобретательских задач (АРИЗ) со встроенными в них приемами борьбы решателя задач с психологической инерцией.

В современной ТРИЗ, помимо АРИЗ, присутствуют появившиеся в более поздний период технологии выявления задач из производственных ситуаций, включающие такие инструменты как алгоритм выбора изобретательских задач (АВИЗ) из производственных ситуаций (Г.И. Иванов) и функциональный анализ изобретательских ситуаций (А.М. Пиняев). На ряде исследовательских шагов эти инструменты включают методы «проверки проблем на ложность», а также «обращения задач», в которых внимательный взгляд без труда обнаружит критерий фальсификации К. Поппера.

Современную ТРИЗ трудно представить без методик решения исследовательских задач (Г.С. Альтшуллер, Б.Л. Злотин, А.В. Зусман, В.В. Митрофанов), включающих в себя «диверсионный подход» [8].

А методики прогнозирования развития систем, сложившиеся в рамках ТРИЗ на базе законов развития технических систем [9], хорошо «легли» на достижения отечественной школы прогностики (В.А. Александров, И.В. Бестужев-Лада, В.Г. Гмошинский, Г.М. Добров, В.А. Лисичкин, Э.П. Скорняков, Н.М. Тимофеева и др.). В настоящее время эти методики «выросли» до целостных технологий

Приоритетные направления дополнительного образования и повышения педагогической квалификации

специального вида работ, которыми, например, занимается «Детройтская школа» исследователей ТРИЗ под руководством Б.Л. Злотина. Она получила название направляемой, ориентированной и управляемой эволюции («Directed Evolution»). Её ключевой посыл: спрогнозировав группу более или менее вероятных «будущих» и управляя развитием (делая в нужное время нужные изобретения, публикуя материалы, рекламируя и направленно вкладывая деньги, труд и т.п.) можно обеспечить победу заранее выбранного желательного варианта развития событий [10].

Безусловно, совершенно уникальным технологическим достижением ТРИЗ-ТРТЛ является разработанная Г.С. Альтшуллером и И.М. Верткиным технология решения задач в социуме творческой личностью – «Жизненная стратегия творческой личности» (ЖСТЛ) [11]. Её большое значение в философском, психолого-педагогическом и социологическом планах только начинает осваиваться широкой научной общественностью [12].

В программе повышения квалификации нами дается краткая характеристика социально-культурного блока ТРИЗ. До слушателей доводится информация о существовании пока ещё полностью не опубликованного регистра научно-фантастических идей (РНФИ), рассказывается об уникальной технологии «конструирования» научно-фантастических произведений, разработанной Г.С. Альтшуллером (Г. Альтовым) и называются основные фантастические произведения Г. Альтова, В. Журавлевой, П. Амнуэля и др.

В этом же блоке программы слушателям дается обширная информация о работах в сфере ТРИЗ-педагогики. Называется тематика защищенных диссертационных работ и ведущихся исследований в этом направлении, доносятся сведения об уровне отечественных и зарубежных публикаций, даются примеры эффективного использования достижений ТРИЗ-ТРТЛ на самых разных ступенях непрерывного образования – от дошкольного воспитания до послевузовского образования и повышения квалификации кадров в промышленности и бизнес-среде [13–15].

Большой интерес у слушателей программы, безусловно, вызывает обзор ведущихся в стране и за рубежом исследований и результатов использованию подходов, технологий и методик ТРИЗ-ТРТЛ в самых различных об-

ластях: науке и технике в целом, экономике и экологии, медицине, изобразительном искусстве и музыке [16–18].

В ходе изложения программы осуществляется знакомство с таким важным аспектом материализации технологий ТРИЗ как программные продукты для ЭВМ на базе ТРИЗ и ФСА. Раскрывается, прежде всего, логика создания программных продуктов и дается характеристика направлений их развития. Освещается недавняя история и опыт успешного создания на базе ТРИЗ программных продуктов (софтов) в рамках международного проекта «Изобретающая машина» в конце 80-х – середине 90-х гг. Даются характеристики программным продуктам «Изобретающая машина» (аббревиатура – ИМ): ИМ-приемы (приемы разрешения технических противоречий); ИМ-стандарты (стандарты на решение изобретательских задач); ИМ-эффекты (использование физических, химических и геометрических эффектов при решении изобретательских задач); ИМ-ФСА (программа для проведения функционально-стоимостного анализа систем – источника задач); ИМ-Учитель (софт для обучения основам ТРИЗ); ИМ-Заявка (софт оформления комплекта заявочных материалов для патентования технических решений).

Помимо этого, дается информация о других отечественных программных продуктах на базе ТРИЗ (софты: «Дебют», «Приемы рекламы и PUBLIC RELATIONS», «Машина открытий» и т.д.), приводятся сведения о ведущихся в странах Европы и Америки разработках программных продуктов на базе ТРИЗ-ФСА: ИМ-PHENOMENON'S-3/0; «Верстак новшества»; «Knowledge Wizard» (система для решения нетехнических творческих задач); блок софтов «Ideation Problem Solving Process», AFD («диверсионка») и др.

Как уже отмечалось, во второй части программы нами организуется обсуждение возможности использования теоретико-технологических наработок по ТРИЗ для решения современных дидактических задач высшей школы. Для обеспечения предельно высокого уровня теоретического обобщения, оно осуществляется на базе модели информационно-взаимодействия человека и образовательной среды как части макромоделей взаимодействия полиединого человека (Индивида, Личности, Деятеля, Обучающегося) с природно-

экологической, социокультурной, социально-технико-экономической и образовательной средами [19].

Ведется обсуждение со слушателями зон рационального использования наработок по ТРИЗ-ТРТЛ в системе моделей образовательной среды и дается развернутая характеристика возможностей использования концепций и технологий ТРИЗ при подготовке специалистов различных специальностей (с учетом характера их будущей деятельности). Она включает, во-первых, обзор возможностей использования базовых подходов, а, во-вторых, анализ возможностей использования конкретных инструментов ТРИЗ в подготовке специалистов технического, гуманитарного и художественного профилей.

Именно на этой стадии реализации программы слушатели определяются с тематикой выпускных работ, которые способны стать основой модернизации читаемых ими курсов в своих вузах после завершения программы повышения квалификации. Тематика учитывает различный стартовый уровень слушателей в освоении теоретического базиса и технологического инструментария ТРИЗ, а также разный уровень их притязаний. Это может быть:

1) оценка возможностей использования отдельных инструментов ТРИЗ (приемов разрешения противоречий, стандартов на решение изобретательских задач, эффектов (физических, химических, геометрических и др.) для совершенствования читаемого курса (указать название);

2) разработка предложений по использованию развернутого инструментария ТРИЗ (ФСА, ТРТЛ) для модернизации читаемого курса лекций;

3) оценка возможностей использования теоретических подходов ТРИЗ, ТРТЛ и технологических разработок по ЖСТЛ для модернизации курсов (технических, гуманитарных, художественных) (указать название);

4) разработка предложений по использованию наработок по ТРИЗ, ФСА, ТРТЛ в создании программных продуктов (баз данных) активизации творчества и поддержки мышления;

5) оценка возможностей использования подходов и методологии ТРИЗ для активизации и развития познавательных способностей обучающихся;

6) оценка возможности использования системы законов организации и развития сис-

тем в курсе лекций (указать) по специальности (указать);

7) выработка предложений для проведения тестовых (или иных) процедур контроля знаний (по конкретному курсу или блоку курсов) на базе инструментов ТРИЗ-ФСА.

В конце программы повышения квалификации нами производится иллюстрация использования методологии ТРИЗ и ФСА при создании современных учебно-методических комплексов (УМК) дисциплин, включающая разнообразные дидактические средства. Обсуждаются широкие перспективы нетрадиционных способов использования инструментов ТРИЗ-ФСА [20–22] и даются наглядные примеры подготовки оригинальных учебно-методических пособий [23–25].

Проводя разработку основ научного образования, С.И. Гессен отмечал: «Задача эпизодического курса сводится к тому, чтобы анализом окружающих обучающегося эпизодов, интересующих его как деятельностное существо, довести его до сознания основных элементов, из которых слагаются все эти эпизоды и той системы, которая их все объемлет» [1, с. 282]. Отмечая проблемную направленность эпизодического курса, С.И. Гессен особо указывал на необходимость предупреждения его «вырождения», во-первых, за счет обеспечения равновесия элементов «чудесного» и «проблемного» (т.е. ухода от так называемого «занимательного преподавания»), а, во-вторых, равновесия «момента системы» и «момента эпизода». Он отмечал, что неудачи И.Г. Песталоцци были связаны с чрезмерным перевесом первого над вторым. Эпизодический курс должен подвести обучающегося к элементам научной системы, но исходить не из них, а из близкого обучающемуся мира, составляющего для него жизненно-конкретное целое, т.к. «в противном случае его мышление может бесплодно истощиться в механическом применении к отдельным примерам ограниченных в своей замкнутой данности элементов» [1, с. 287]. В последней цитате весьма нетрудно увидеть «зону ближнего развития» обучающихся по Л.С. Выготскому.

На втором этапе научного обучения, по С.И. Гессену, система должна становиться уже явным предметом обучения. Если эпизодический курс, будучи пропедевтическим, завершает развитие грамотности обучающегося в широком смысле слова, то систематический курс не только завершает и объединяет результаты предыдущей ступени обучения,

Приоритетные направления дополнительного образования и повышения педагогической квалификации

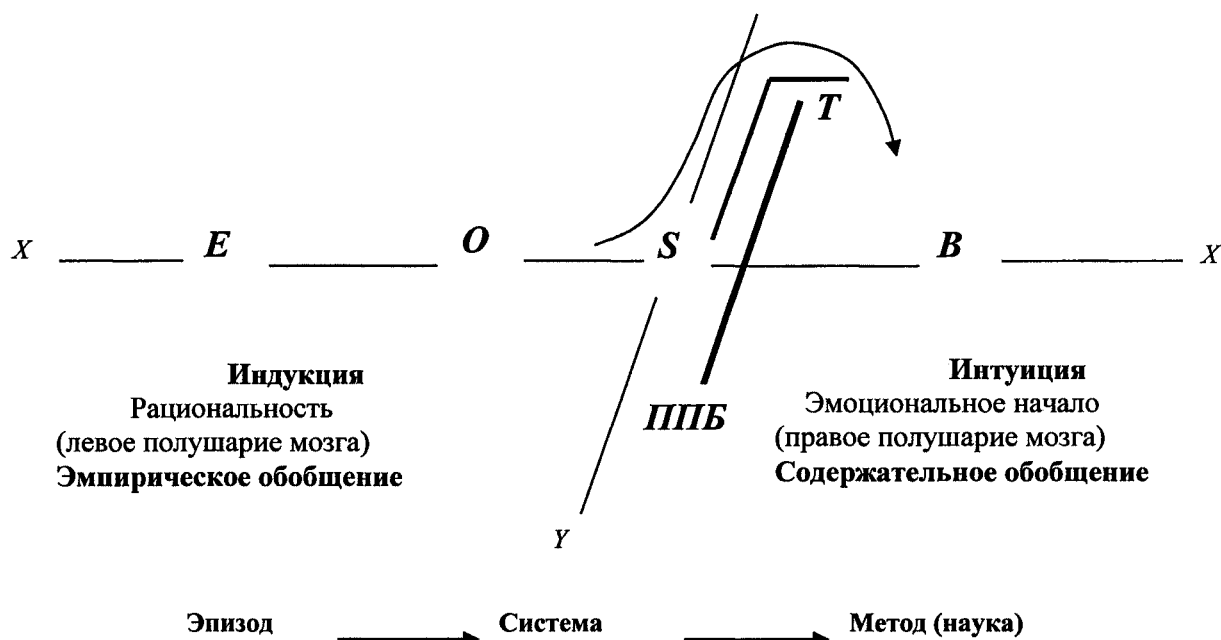
но одновременно является подготовительным, т.к. «система не есть высшее и последнее в науке». Выше её стоит метод науки.

Высшей ступенью научного образования, согласно С.И. Гессену, является ступень научного курса. Если результаты первых двух ступеней могут быть обретены путем «заразы», то овладение методом научного исследования может быть достигнуто только путем вовлечения обучающегося в самостоятельную исследовательскую работу. Единство преподавания и исследования реализуется здесь путем преподавания через производимые на глазах обучающихся исследования.

В этом движении «от эпизода через сис-

тему к методу» угадывается отражение диалектического «восхождения от единичного к особенному и от особенного к всеобщему», выросшего у Ф. Энгельса в его «Диалектике природы» [26, с. 194] в результате материалистической переработки Г. Гегеля.

Если наложить высказанное выше на известную «трамплинную» схему научно-технического творчества Б.М. Кедрова [27, с. 102], «подгрузив» сюда же представления об эмпирическом и содержательном обобщениях (по В.В. Давыдову), то можно получить некую сопряженную модель (см. рисунок).



E – единичное; *O* – особенное; *B* – всеобщее; *ППБ* – психолого-познавательный барьер; *T* – трамплин; *S* (от англ. serendipity) – подсказка, возникающая в точке пересечения двух рядов: *X-X* – движения творческой мысли, ищущей путь перехода от *O* к *B*;

Y-Y – внешнего события, вклинивающегося со стороны в работу мысли, как бы пересекая ряд *X-X*

Сопряжение ступеней научного образования
со схемой научно-технического творчества

Подсказка-грамплин в схеме Б.М. Кедрова, как известно, «срабатывает» лишь в определенных обстоятельствах, для чего необходимы:

- 1) настойчивое движение мысли по пути от особенного к всеобщему;
- 2) наличие случайной подсказки;
- 3) способность к ассоциативному мышлению (умение видеть связи, не видимые обычным глазом);
- 4) достаточность (для совершения качественного «скачка») накопленной «критической массы» волевых усилий творческого человека.

В английском языке даже специально появился термин – *serendipity* – способность не проходить мимо случайных явлений, не считать их помехой, а видеть в них ключ к разгадке тайн.

Однако в процессе обучения часто некогда дожидаться «озарения», поэтому здесь должна «сработать» технология. Это вовсе не значит, что нами разделяется мысль о полной технологизации творческих процессов, ведь «кухня» мышления каждого человека ярко индивидуальна. Однако роль таких интеллектуальных «трамплинов» способны сыграть, на наш взгляд, многие технологические инструменты ТРИЗ-ТРТЛ.

Нами совершенно не случайно «наложены» на схему Б.М. Кедрова эмпирическое и содержательное обобщения. Трудом В.В. Давыдова на современном логико-психологическом уровне было установлено, что эмпирическое мышление направлено на группировку (классификацию) объектов при опоре на сравнение и формальное обобщение. Эти обобщения и возникающие на их основе представления играют в жизни людей огромную роль, позволяя им упорядочивать окружающий мир.

Однако в основе теоретического сознания и мышления лежит иное. При анализе развивающихся систем обнаруживается их генетически исходное, существенное или всеобщее основание. Выделение этого основания и есть «содержательное обобщение» данной системы [28]. Опираясь на него, можно проследить происхождение любых единичных особенностей системы. Это напоминает «клеточку», из которой вырастает целый организм.

Известно, что если конкретизация эмпирических знаний состоит в подборе иллюстраций и примеров, входящих в соответствующий класс объектов, то теоретических – в

выведении и объяснении особенных и единичных проявлений целостной системы из её всеобщего основания.

В заключение отметим, что структура и содержание представленной нами программы повышения квалификации, описанные в данной статье, отвечают, на наш взгляд, требованию «учить будущему», т.к. они ориентированы на формирование у обучающихся не только эмпирических, но, прежде всего, содержательных обобщений и согласуются с общей логикой ступеней научного образования – от эпизода через систему к методу.

Литература

1. Гессен, С.И. *Основы педагогики. Введение в прикладную философию* / С.И. Гессен / отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
2. Альтишуллер, Г.С. *О психологии изобретательского творчества* / Г.С. Альтишуллер, Р.Б. Шапиро // *Вопросы психологии*. – 1956. – № 6. – С. 37–49. (Эта статья стала своеобразным манифестом будущей ТРИЗ).
3. Альтишуллер, Г.С. *Творчество как точная наука* / Г.С. Альтишуллер. – М.: Советское радио, 1979. – 176 с.
4. Альтишуллер, Г.С. *Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач* / Г.С. Альтишуллер. – Новосибирск: Наука, 1986. – 209 с.
5. *Поиск новых идей: от озарения к технологии* / Г.С. Альтишуллер, Б.Л. Злотин, А.В. Зусман, В.И. Филатов. – Кишинев: Картия Молдовеняскэ, 1989. – 381 с.
6. Дайнеко, В.И. *Оптимальные учебники и оптимальные пути к ним* / В.И. Дайнеко // *Проблемы школьного учебника*. – М., 1974–1985. – Вып. 15. – С. 33–52.
7. Баранов, В.П. *Распространение ТРИЗ и культурные архетипы* / В.П. Баранов // *Журнал ТРИЗ*. – 1996. – № 1. – С. 11–16.
8. Злотин, Б.Л. *Решение исследовательских задач* / Б.Л. Злотин, А.В. Зусман. – Кишинев: Прогресс, Картия Молдовеняскэ, 1991. – 204 с.
9. Литвин, С.С. *Дальнее прогнозирование развития ТС на базе ТРИЗ и ФСА* / С.С. Литвин, В.М. Герасимов // *Рукопись деп. в Фонде материалов по ТРИЗ ЧОУНБ (г. Челябинск)*, № 11-15. – Л., 1987. – 8 с.
10. *Научные разработки в ТРИЗ «Детройтской школы» фирмы Ideation International Inc.* / Б. Злотин, А. Зусман, Л. Каплан и др. // *Тез. докл. науч.-практ. конф.*

Приоритетные направления дополнительного образования и повышения педагогической квалификации

по ТРИЗ. – Петрозаводск: МАТРИЗ, 1999. – С. 31–41.

11. Альтиуллер, Г.С. Как стать гением: жизненная стратегия творческой личности / Г.С. Альтиуллер, И.М. Верткин. – Мн.: Беларусь, 1994. – 479 с.

12. Лихолетов, В.В. Важность использования наработок по ЗРС и ТРТЛ в процессах воспитания и социализации детей / В.В. Лихолетов // Развитие творческих способностей в процессе обучения и воспитания на основе ТРИЗ: тез. докл. VII междунар. науч.-практ. конф. (28–30 июня 2004 г.). – Челябинск, 2004. – С. 61–68.

13. Лихолетов, В.В. Проблемы использования теоретических наработок в области теории решения изобретательских задач в образовательных системах / В.В. Лихолетов // Педагогические системы развития творчества в учреждениях профессионального и дополнительного образования: мат-лы всерос. науч.-практ. конф. (5–6 ноября 2002 г.) – Екатеринбург: РГППУ, 2003. – Часть 2 – С. 44–49.

14. Лихолетов, В.В. О будущем университетского образования в свете теории развития развития творческой личности Г.С. Альтиуллера / В.В. Лихолетов // Современные проблемы и средства повышения качества университетского образования: тез. докл. юбил. рег. науч.-метод. конф. (11–12 дек. 2003 г.). – Челябинск: ЮУрГУ, 2003. – С. 8–15.

15. Лихолетов, В.В. Подготовка кадрового резерва предприятий: психолого-педагогические проблемы / В.В. Лихолетов, М.С. Нуриева // Профессионально-педагогическое образование в условиях модернизации: сб. мат-лов Всерос. науч.-практ. конф. (6–7 апр. 2004 г.). – Челябинск: ЧППУ, 2004. – С. 35–44.

16. Лихолетов В.В. ТРИЗ как уникальный отечественный социально-культурный феномен / В.В. Лихолетов // Славянские народы в постиндустриальном обществе: образование и культура: мат-лы IX междунар. науч. конф. (13–14 окт. 2005 г.) – Пермь: УГИ, 2005. – С. 3–8.

17. Лихолетов В.В. Взаимобогащающий трансферт теоретико-технологических достижений естествознания, техники и музыкально-художественной сферы / В.В. Лихолетов // Инновации в современном музыкально-художественном образовании: мат-лы между-

нар. науч.-практ. конф. (22–24 нояб. 2006 г.). – Екатеринбург: РГППУ, 2007. – С. 50–58.

18. Лихолетов В.В. Мотивационно-эмоциональный аспект в интенсификации профессионального обучения / В.В. Лихолетов // Информационные технологии в художественном образовании: мат-лы междунар. науч.-практ. конф. (20–22 нояб. 2007 г.). – Екатеринбург: РГППУ, 2007. – С. 23–29.

19. Лихолетов, В.В. Технологии творчества: теоретические основы, моделирование, практика реализации в профессиональном образовании: монография / В.В. Лихолетов. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2001. – 288 с.

20. Лихолетов, В.В. Управленческая гуманитарология или роль пословицы в образовании / В.В. Лихолетов // Народное образование. – 2002. – № 5. – С. 111–113.

21. Опыт оценивания творческих способностей абитуриентов на основе имитационных задач типа «да-нет» // Школьные технологии. – 2002. – № 2. – С. 180–185.

22. Лихолетов, В.В. Пословица как «кейстади» в обучении / В.В. Лихолетов // Славянский мир: русская идея как социокультурный феномен: мат-лы VIII междунар. науч. конф. (7–8 окт. 2004 г.). – Пермь: УГИ, 2004. – С. 121–124.

23. Лихолетов, В.В. Иллюстрации действия законов развития технических систем на примерах курса «Конструкции из дерева и пластмасс»: учеб. пособие / В.В. Лихолетов. – Челябинск: ЧГТУ, 1992. – 85 с.

24. Лихолетов, В.В. Понятийный аппарат функционально-стоимостного анализа и теории решения изобретательских задач через призму анекдота: учеб. пособие / В.В. Лихолетов. – Челябинск: ЮУрГУ, 2000. – 59 с.

25. Лихолетов, В.В. Понятийный аппарат функционально-стоимостного анализа и теории решения изобретательских задач через призму карикатуры: учеб. пособие / В.В. Лихолетов. – Челябинск: ЮУрГУ, 2000. – 87 с.

26. Энгельс, Ф. Дialeктика природы / Ф. Энгельс. – М.: Политиздат, 1975. – 359 с.

27. Кедров, Б.М. О творчестве в природе и технике / Б.М. Кедров. – М.: Молодая гвардия, 1987. – 192 с.

28. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1972. – 424 с.

Поступила в редакцию 21 апреля 2008 г.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОВЫШЕНИЮ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА

Г.С. Костыко
ЮУрГУ

Представлена модель повышения квалификации педагогического персонала образовательного учреждения, разработанная в соответствии с моделью К.Я. Вазинной «Саморазвитие человека». Программа обучения по этой модели отмечена грантом Министерством образования и науки Российской Федерации.

Ключевые слова: повышение квалификации, инновации, ценностные отношения, готовность к инновационной деятельности.

Сущность нового времени состоит в том, что будущее страны, мира все больше и больше зависит от человека. Ведь состояние мира – это, прежде всего, результат преобразований, совершаемых человеком, разнообразными видами его практической деятельности. Поэтому формирование в каждом человеке творца собственных способностей становится экономически целесообразным и позволяет приблизить решение сверхзадачи XXI века – преобразование знаний в технологию (теорию преобразующей практики).

Современное же положение дел показывает, что общественное сознание существенным образом отстает от происходящих в мире глобальных перемен, при этом образование остается неподготовленным к такой быстроте перехода в новое состояние. А ведь именно оно обязано своевременно подготавливать людей к новым условиям жизни.

Новая модель непрерывного образовательного процесса может осуществляться только тогда, когда она будет понята и принята педагогическим сообществом и обществом в целом. Новые реформы делают реальные люди. Практики образования понимают сегодня, что главным тормозом на этом пути будет отсутствие нового мышления, новых ценностных образовательных ориентиров, а значит, и новой профессиональной позиции педагогического персонала на изменение содержания образования и способов его трансляции.

Поэтому особо актуальной становится задача подготовки полноценных, профессионально-мобильных руководящих и педагогических кадров для системы образования, способных отвечать запросам современной жизни и обеспечивать подготовку человека-

творца, профессионально-мобильного и ответственного за свою деятельность.

Миссию переподготовки кадров должна взять на себя система повышения квалификации, но сегодня учреждения, осуществляющие повышение квалификации педагогических кадров, проводят ее на разных философских, психологических, педагогических основаниях. Вопросы освоения управленческо-педагогической деятельности и сам человек там, как правило, не рассматриваются. Обучение слушателей строится по все той же закоряченной модели и носит просветительно-предметный характер. Попытки вводить в учебный процесс деловые, ролевые игры, другие активные методы обучения только «латают» систему, но не меняют ее качественно. Повышение квалификации не дает ничего принципиально нового для практической деятельности слушателей и развития их профессиональных способностей.

А главное – такое обучение не способствует формированию устойчивой профессиональной позиции педагогических работников, расшатывает их профессиональное мировоззрение и не позволяет выстроить системное управление образовательным процессом.

Исходя из этого, *главной целью системы повышения квалификации становится качественное изменение педагогической деятельности в образовательном процессе.* И именно это должно стать конечным результатом и критерием профессиональной деятельности педагогического персонала.

Сама инновационная система повышения квалификации персонала образовательных учреждений должна являть собой образец современного обучения. Для этого ей необхо-

Приоритетные направления дополнительного образования и повышения педагогической квалификации

димо иметь инновационную научно-обоснованную модель нового «перестроенного» образовательного процесса в образовательном учреждении.

Такой моделью образования личностно

ориентированного типа стала для нас модель «Саморазвитие человека» профессора К.Я. Вазиной. На её основе была разработана инновационная программа повышения квалификации преподавательского состава (см. рисунок).

1.	Структура системы:	Профессиональное мировоззрение преподавателя	Системное содержание обучения	Природно-рефлексивная технология
1.1.	элементы системы	↓	↓	↓
1.2.	функция элементов	Понимание человека как природной, уникальной, саморазвивающейся системы	Создание комплекта методического обеспечения деятельности	Освоение природно-рефлексивной технологии
1.3.	виды связей элементов	↓	↓	↓
1.3.	виды связей элементов	Новое мировоззрение диктует создание комплекта технологического обеспечения и освоение развивающей технологии	Отражает новое профессиональное мировоззрение на себя, студента, предметное содержание	Преобразованное содержание обучения требует нового способа деятельности
1.4.	функция видов связей	Обеспечивают создание системы непрерывного профессионального развития-саморазвития педагогического персонала		
1.5.	функция системы	Создает коллектив единомышленников на принципах единой системы непрерывного профессионального обучения модели саморазвития человека		
2.	Нормы связей	Всеобщие, общие и частные законы и закономерности педагогической деятельности		
3.	Метод функционирования системы	Организация непрерывного развития-саморазвития педагогического персонала через дифференцированную систему методологических, методических семинаров, семинаров-практикумов, систему открытых занятий (система деятельности)		
4.	Результат функционирования системы	Активный, деятельный педагог, способный действовать профессионально и в нестандартных жизненных ситуациях, умеющий непрерывно саморазвиваться. Педагог, имеющий новое профессиональное мировоззрение на себя, другого, образование, мир; имеющий комплект технологического обеспечения содержания обучения; освоивший развивающую технологию		

Инновационная модель повышения квалификации педагогических кадров

Программа содержит шесть взаимосвязанных, преемственных блоков.

Первый блок предусматривает содержание, способствующее признанию человека уникальной, саморазвивающейся системой, природно-наделенной внутренним механизмом собственного развития.

Второй блок дает понимание сущности системы отношений человека в мире – среды его саморазвития.

Третий блок позволяет осознать систему деятельности как универсальный способ построения отношений человека с окружающей средой, понять содержание управленческо-педагогической деятельности.

Четвертый блок помогает осознать системность предметного содержания и методологических средств его систематизации.

Пятый блок рассчитан на понимание технологической организации обучения и овладение природно-рефлексивной технологией.

Шестой блок дает осознание новой результативности инновационного процесса обучения.

Таким образом, предлагаемая инновационная программа «Саморазвитие человека» – это система, элементами которой являются: профессиональное мировоззрение преподавателя, системное содержание обучения по предмету, природно-рефлексивная технология обучения.

Для реализации инновационной программы разработан комплект методического обеспечения, включающий: учебный план, организационно-деятельностную карту реализации программы, календарный план-график, комплект технологического обеспечения процесса обучения, положение о мониторинге непрерывного профессионального развития педагогов, карту мониторинга.

Освоение программы формирует у педагога единое представление о мире, новые ценностные ориентации на мир и место человека в нем. Системное осознание педагогом объективного мира позволяет ему по-новому осознать содержание обучения. Оно уже не может быть выражено набором отдельных предметов, как правило, функционально не связанных между собой, оно должно быть представлено системно. В процессе обучения педагог осваивает методологические средства («модуль», «дерево понятия», «семантическое поле»), разрабатывает инновационный проект обучения предмету, который состоит из взаимосвязанных между собой модулей.

Такой подход к содержанию познания реализуется через деятельность, которая представляет совокупность взаимосвязанных алгоритмичных способов исследования конкретной системы, проектирования взаимосвязей человека с ней и организацию их взаимодействия.

Система деятельности позволяет педагогам анализировать реальные ситуации, разумно самоопределяться в них: ставить цель, подбирать средства, в соответствии с целью, находить реальные способы достижения прогнозируемого результата. Педагог осваивает пять видов деятельности: исследовательскую, проекторочную, организационную, коммуникативную, рефлексивную, которые впоследствии будут использоваться при организации деятельности студентов.

Деятельность, таким образом, становится универсальным способом, позволяющим знание превращать в умение жить в этом сложном, постоянно меняющемся мире, то есть знать, понимать, принимать, действовать, а значит, жить.

Такая система обучения позволяет каждому преподавателю непрерывно осознавать опыт своей управленческо-педагогической деятельности, соотносить его с современными образовательными тенденциями, преодолевать затруднения, возникающие в процессе обучения, вносить коррективы в методические разработки.

По ходу освоения обучающей программы разрабатывается «Инновационный проект обучения по предмету», который содержит:

- авторскую блочно-модульную программу;
- системно-семантическое поле предмета;
- организационно-деятельностную карту управления процессом обучения;
- систему ситуаций учебных занятий;
- систему предметных и технологических средств;
- инструментарий оценки качества освоения предметного содержания;
- понятийно-терминологический словарь;
- список основной и дополнительной литературы.

По окончании обучения преподавателям выдается свидетельство о повышении квалификации, присваивается статус преподавателя-инноватора, успешно проходит их аттестация на первую и высшую квалификационные категории. По результатам мониторинга не-

Приоритетные направления дополнительного образования и повышения педагогической квалификации

прерывного профессионального развития педагогического персонала проводится оценка – самооценка профессиональной компетентности преподавателей, определяется дальнейший вектор саморазвития.

Сравнение результатов традиционного повышения квалификации с возможностями инновационного подтвердило несостоятельность традиционной системы (табл. 1).

Таблица 1

Сравнение традиционного и инновационного повышения квалификации

Критерии повышения квалификации	Результат традиционного повышения квалификации	Результат инновационного повышения квалификации
Идеология	Отсутствие единых философских, психологических, педагогических оснований обучения	Наличие обоснованной идеи образования
Функция	Обучить	Создать пространство для развития слушателя, условия для его непрерывного профессионального развития-саморазвития
Содержание обучения	Объем знаний	Освоение новых видов деятельности
Средства	– вербальные средства; – предметные средства; – передовой педагогический опыт	– методологические (внутренний и внешний механизмы саморазвития человека); – технологические (модуль, древо понятия, ситуация); – инновационный педагогический опыт
Результаты	Преподаватель-исполнитель	Активный, деятельный преподаватель, имеющий собственную профессиональную позицию, способный действовать профессионально в стандартных жизненных ситуациях, умеющий непрерывно саморазвиваться

Предлагаемая инновационная программа образования позволяет, на наш взгляд, снять принципиальные недостатки традиционной системы повышения квалификации, а именно: отсутствие системности и непрерывности образования, недооценку ведущей роли субъектов образования, нетехнологизированность, отсутствие целевого управления достижением прогнозируемого результата.

С 2001 года в колледже открыта кафедра инновационных педагогических технологий Челябинского института развития профессионального образования, на базе которой проходят обучение управленческо-педагогические работники образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования региона. Инновационная модель повышения квалификации тиражи-

ровалась через курсы комплексного повышения квалификации (1531 чел.), целевые аттестационные курсы (1141 чел.), школу пединнов (137 чел.). В 2007 году совместно с Институтом дополнительного образования Южно-Уральского государственного университета программа апробировалась в Челябинском государственном педагогическом университете, повысили квалификацию 15 человек (профессорско-преподавательский состав).

Получены одобрительные отзывы, свидетельствующие о результативности повышения квалификации.

В ходе курсов исследовалась готовность слушателей к инновационной деятельности. Результаты представлены в табл. 2.

Сравнительный анализ проблем, возникающих в профессиональной деятельности

обучающихся, показал, что *на начало обучения проблемы в деятельности связывались с внешними факторами*, лишь немногие проблемы слушатели относили к себе. *По окончании обучения изменилось отношение к профессиональной деятельности, теперь обучающиеся в основном ищут причины возникающих проблем в себе.*

Появились новые проблемы, вызванные новым пониманием миссии преподавателя, такие как:

- *необходимость саморазвития;*
- *отсутствие системы средств по предмету;*
- *недостаточный опыт применения технологических средств.*

Таблица 2

Исследование готовности слушателей курсов повышения квалификации
к инновационной деятельности

Проблемы в собственной профессиональной деятельности	Кол-во ответов	
	на начало обучения	на конец обучения
Не использую инновации в своей деятельности	–	5
Нехватка времени, большая нагрузка и неумение организовать свое время	8	4
Заработная плата	7	2
Недостаточное обеспечение учебной и методической литературой	7	
Неопределенность будущего	3	
Слабое МТО	3	7
Организация распределения учебных аудиторий	3	
Не хватает опыта работы	2	3
Отсутствие поддержки молодых специалистов, разный уровень подготовки студентов, недостаточное повышение квалификации, непрестижна профессия «педагог», низкая дисциплина студентов	1	1
Отсутствие системы средств по предмету (ДП)	–	2
Не занимаюсь должным образом саморазвитием	–	2
Недостаточный опыт применения технологических средств	–	1
Нет ответа	–	1

Приоритетные направления дополнительного образования и повышения педагогической квалификации

Если на начало обучения 50 % опрошенных не смогли дать ответ по вопросу «Проблемы в профессиональной деятельности коллег», то в конце обучения 93 % высказали свое мнение.

В профессиональной деятельности коллег не устраивает:

- неорганизованность и незаинтересованность в результатах работы (14,3 %);
- отсутствие инициативы (14,3 %);
- неготовность к применению новых технологий (50 % анкетированных).

Исследование, проведенное в начале обучения, показало, что преобладающим взглядом на функции педагога было традиционное их понимание (передавать знания, умения, навыки, приблизить предмет к профессии, повысить престижность профессии, повысить учебную мотивацию студентов, эффективно применять теорию в практической деятельности).

На конец обучения произошло переосмысление и функцию педагога обучающиеся стали понимать как инновационную (гармоничное развитие личности, обучение навыком самообразования, самообучение, саморазвитие студентов, развитие профессиональных способностей студентов, создание развивающего пространства, формирование мировоззрения студентов, введение инноваций и использование новых технологий обучения). В ходе курсов исследовались потребности слушателей курсов. Результаты представлены в табл. 3.

Таблица 3
Динамика потребности педагогов

Параметры исследования	Кол-во ответов (%)	
	на начало обучения	на конец обучения
Потребность в непрерывном профессиональном развитии	93	100
Потребность в изменении педагогического мировоззрения	50	71
Потребность в изменении содержания обучения	64	93
Потребность в овладении новой технологией	86	100

По окончании обучения потребность в непрерывном профессиональном развитии обучающихся возросла с 93 % до 100 %, что объясняется появившимся интересом к себе, значимостью статуса преподавателя в современных условиях, необходимостью стать профессионально компетентным преподавателем.

Потребность в изменении педагогического мировоззрения осознают 71 %, 30 % слушателей думают, что изменить мир значит «добавить что-то новое», «развить»; остальные считают, что изменение необходимо для повышения их профессиональной компетентности, для внедрения инновационных технологий.

Двадцать девять процентов опрошенных ответили, что мировоззрение уже поменялось после прохождения ими курсов.

Потребность в изменении содержания обучения выросла до 93 %. Причем слушатели стали по-новому понимать содержание обучения. Они считают, что изменить содержание обучения значит сделать его ориентированным на обучающегося (человека), структурировать содержание и систематизировать средства для активизации деятельности учащихся на занятии. Один человек (7 %) такой потребности не испытывает.

Возросла и потребность в овладении новой технологией. На конец обучения она составила 100 %.

Ценностные ориентации слушателей курсов представлены в табл. 4.

В результате исследования выявлены тенденции развития ценностных отношений слушателей курсов.

1. Отмечается осознание себя как личности; устремленность на созидание, на изменение себя и отношения к себе.

2. В системе «Я – другой» высоко оцениваются отношения на основе норм уважения, доброжелательности, любви отношения с родными.

3. В профессиональной деятельности выявлены тенденции, свидетельствующие, что разрушительные ценности (хотя и незначительно) превышают положительные (бремя, обязанность, необходимость).

4. Исследование отношений в системе «Я – общество, государство» показало недоверие к государству (коррупция, бюрократия, беззаконие, отсутствие справедливости). В общественных отношениях отрицают такие

качества, как жестокость, агрессивность, нестабильность. Ценностные ориентации выражают потребность в таких качествах, как открытость, способность к быстрому изменению.

5. Отношение к природе характеризуется только как созидательное.

Тревожно, что разрушительные ценности

слушателей незначительно превышают созидательные, но в целом, существует запас потенциальных возможностей, которые проявляются в стремлении совершенствовать себя, стать гармоничной, духовной личностью, уважаемым человеком, приобрести уверенность в себе и в отношениях с окружающим миром.

Таблица 4

Ценностные отношения слушателей курсов повышения квалификации

№	Оцениваемая система	Ценностные ориентации					
		созидательные		разрушительные		нейтральные	
		ответ	%	ответ	%	ответ	%
1	Я	48	73	17	27	–	–
2	Родные	48	85	8	15	–	–
3	Я – другие	36	67	6	10	13	24
4	Я – коллеги	24	44	18	33	13	24
5	Я – студенты	36	68	11	21	6	11
6	Я – работа	18	39	17	41	9	20
7	Я – общество	13	28	20	42	14	30
8	Я – государство	16	33	23	47	9	18
9	Я – природа	42	79	3	6	8	15
	Итого:	281	57	123	67	72	20

Приоритетные направления дополнительного образования и повышения педагогической квалификации

Используемые инновационные методы обучения и контроль знаний оказались для большинства слушателей новыми, активными и эффективными формами обучения, а у 64 % анкетированных появилась потребность в использовании инновационных методов обучения в своей профессиональной деятельности.

Высокую профессиональную квалификацию преподавателей отметили более 93 % слушателей.

Учебные материалы и литература по программе были подобраны эффективно и стали качественным дополнением к рабочей библиотеке каждого слушателя.

Вместе с тем, были высказаны замечания и пожелания относительно конкретных учебных материалов, форм обучения и контроля, которые представлены в табл. 5.

Таблица 5

Замечания и пожелания слушателей курсов повышения квалификации

Какие Ваши ожидания в отношении курса не были реализованы?	Замечания и пожелания относительно конкретных учебных материалов	Замечания и пожелания относительно конкретных форм обучения	Замечания и пожелания относительно конкретных форм контроля
<ol style="list-style-type: none"> 1. Полная реализация всех ожиданий 2. Ожидания реализованы полностью и более 3. Хотелось бы получить электронный вариант некоторых материалов 4. База данных в электронном варианте (безбумажный документооборот) 5. Ожидала большее количество занятий о технологических приемах и методах обучения 6. Спасибо, было интересно и полезно 7. Спасибо огромное за представленную возможность пополнения багажа знаний 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Содержание всех учебных материалов адекватно воспринято 2. Хотелось бы приобрести литературу 3. Хотелось бы получить все материалы, которые были презентованы, в электронном варианте 4. Хотелось бы иметь список рекомендуемой литературы 5. Не было пособий методического плана в дискетном варианте 6. Сборники распространить 7. Хотелось бы иметь сборник «Единые требования и организация НПП компетентности преподавателя» 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формы обучения соответствуют уровню обучающихся 2. Посещение предмета «Информатика» 3. Хотелось бы увидеть урок по спецдисциплине «Конструирование» 4. Посещение занятий по спецдисциплинам 5. Все организовано грамотно, замечаний нет 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Конкретизировать формы контроля 2. Необходимо ужесточить контроль за усвоением материала курса

Литература

1. Вазина, К.Я. Модель саморазвития человека / К.Я. Вазина. – Н.Новгород: Изд-во ВИПИ, 1994. – 268 с.
2. Вазина, К.Я. Непрерывное профессиональное саморазвитие кадров образовательного учреждения / К.Я. Вазина, Н.Е. Отвагина,

В.Н. Казакова, К.А. Романова. – Н.Новгород: Изд-во ВИПИ, 2000. – 168 с.

3. Костыко, Г.С. Проектирование управления образовательным учреждением: монография. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004. – 122 с.

Поступила в редакцию 23 апреля 2008 г.

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ КАК ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА

К.С. Буров
ЮУрГУ

Рассмотрены различные аспекты организации методической работы в образовательном учреждении: определены ее цели, задачи и формы организации в свете модернизации современного образования. Обоснована необходимость направленности методической работы на решение актуальных проблем образовательного учреждения. Показаны возможности использования методической работы как средства управления образовательным учреждением, а также как формы повышения квалификации педагогического персонала.

Ключевые слова: методическая работа, повышение квалификации, организационная форма.

Как отмечается в педагогической литературе, методическая работа в целом является важным звеном системы непрерывного образования учителя. Накоплен достаточно большой опыт организации методической работы в школе, разработаны ее формы и методы. Организуя методическую работу, возможно в течение длительного времени изучать деятельность учителей, уровень их готовности к различным видам деятельности, что позволяет осмысленно содействовать повышению их профессиональной квалификации, управлять данной деятельностью с помощью создания определенных условий.

Основные вопросы организации и содержания методической работы рассматривались в исследованиях Т.В. Абрамовой, Е.С. Березняка, Г.И. Горской, Ю.А. Долженко, Л.И. Дудиной, А.М. Моисеева, С.Г. Молчанова, Т.В. Орловой, Н.Н. Тулькибаевой, Т.И. Шамовой, С.П. Чернева и др.

По определению педагогического словаря, методическая работа – это «систематическая коллективная и индивидуальная деятельность педагогических кадров, направленная на повышение их научно-теоретического, общекультурного уровня, психолого-педагогической подготовки и профессионального мастерства» [5, с. 256].

В настоящее время понятие методической работы обогащается. В частности, по мнению С.Г. Молчанова, методическая работа – «обязательная составная часть профессионально-педагогической (-управленческой) деятель-

ности, в рамках которой создаются теоретические продукты (разработки, конспекты и т.п.), обеспечивающие педагогические и управленческие действия. Предметом методической работы выступают не только средства профессионально-педагогической (-управленческой) коммуникации (формы, методы, приемы, средства), но и содержание обучения (учебные материалы) и содержание управленческого воздействия (управленческие решения в виде приказов, распоряжений, программ и проч.)» [4, с. 14].

Целью методической работы является, главным образом, сопровождение образовательного процесса, то есть всемерное содействие повышению качества образовательного процесса посредством согласования и совершенствования единого методического замысла в образовательном учреждении в целом и методических замыслов каждого педагога.

Основными задачами методической работы, по мнению большинства авторов, являются следующие:

- 1) изучение и внедрение передового педагогического опыта;
- 2) ознакомление с достижениями психолого-педагогической науки с целью повышения научного уровня учителя;
- 3) повышение профессионального мастерства учителя.

Научно-методическая работа также должна решать вышеназванные задачи. Но в качестве основных задач научно-методичес-

Приоритетные направления дополнительного образования и повышения педагогической квалификации

кой работы представляется целесообразным выделить:

- 1) включение учителя в инновационную деятельность;
- 2) включение учителя в научно-исследовательскую деятельность;
- 3) включение учителя в опытно-экспериментальную деятельность.

В содержание методической работы ряд авторов включает совокупность блок-направлений подготовки преподавателей: частнометодическую, дидактическую, воспитательную, психолого-педагогическую, этическую, правовую, техническую, общекультурную, управленческую, методологическую и мировоззренческую подготовку.

Е.С. Березняк выделяет следующие задачи, которые должна решать методическая работа в школе:

- 1) изучение и внедрение в педагогическую практику передового опыта;
- 2) внедрение новейших достижений педагогической и психологической наук;
- 3) овладение новыми методами обучения и воспитания;
- 4) систематическое изучение и анализ учебных программ;
- 5) совершенствование урока [1].

Г.И. Горская считает, что в процессе организации методической работы решаются следующие задачи:

- 1) систематическое повышение идейно-политического и научного уровня учителя;
- 2) подготовка учителя к освоению им содержания новых программ и технологии их реализации;
- 3) регулярное ознакомление учителя с достижениями психолого-педагогических дисциплин и методики преподавания;
- 4) изучение и внедрение в школьную практику передового опыта, творческое использование проверенных рекомендаций;
- 5) обогащение новыми, прогрессивными и более совершенными методами и средствами обучения;
- 6) постоянное совершенствование навыков самообразовательной работы учителя, оказание ему квалифицированной помощи, как в вопросах теории, так и в практической деятельности, в повышении результативности его педагогического труда [1].

Т.И. Шамова подчеркивает, что одной из задач методической работы школы является

включение в процесс внутришкольного управления непосредственных участников педагогического процесса – учителей. Это, на ее взгляд, может быть обеспечено посредством передачи целого ряда управленческих функций кафедрам и методическим объединениям.

Е.С. Березняк рассматривает методическую работу как один из видов повышения квалификации, как совокупность мер, способствующих повышению мастерства педагогов. А.М. Моисеев, отмечает, что методическая работа является особым и очень важным звеном в целостной общегосударственной системе повышения квалификации педагогических кадров образования. Отсюда возникает потребность интеграции методической работы школы и системы повышения квалификации кадров [3].

Методическая работа непосредственно в школе обладает немалыми преимуществами. А.М. Моисеев в своей работе отмечает следующие.

1. Методическая работа в школе носит относительно непрерывный, постоянный, повседневный характер, в отличие от курсовой переподготовки в институте повышения квалификаций, которая, как известно, проводится один раз в 4–5 лет. Должно стать непреложным правилом, чтобы каждый учитель определенную часть времени в течение дня, недели, месяца и года посвящал повышению квалификации, овладению современными достижениями науки, техники, культуры и передового опыта. Методическая работа в современной школе – важное звено системы непрерывного образования учителя.

2. Повышение квалификации и мастерства учителей, непосредственно в школе, позволяет связывать содержание и характер методической работы с педагогическими проблемами в целом и результатами реального учебно-воспитательного процесса, изменениями в качестве знаний, умений и навыков учащихся, в уровне их воспитанности и развитости.

3. Организаторы методической работы в школе имеют возможность глубоко, в течение длительного времени изучать деятельность и личностные качества конкретных учителей и классных руководителей, выявлять недостатки и затруднения в их деятельности, а также прогрессивные тенденции, ростки передового новаторства, что позволяет

сделать процесс роста педагогического мастерства педагогов более управляемым.

4. Методическая работа в школе проходит в живом, конкретном, развивающемся педагогическом коллективе, единство и сплоченность которого создают особенно благоприятные условия для постановки методической работы (а последняя, в свою очередь, закономерно приводит к дальнейшему творческому развитию педагогического коллектива). Коллективная разработка в школе актуальных педагогических, психологических и иных проблем позволяет передовым коллективам школ добиться заметных практических, а порой и научных результатов [3].

Методическая работа в школе занимает также особое место и в системе внутришкольного управления, тесно связана с его основными задачами и функциями. Ее особая роль в управлении школой проявляется в активизации человеческого фактора – усилении творческой направленности деятельности учителей и воспитателей.

Рассматривая сущность методической работы в школе, многие авторы считают, что она должна осуществляться в соответствии с рядом важнейших принципиальных требований.

В качестве основных требований, выступающих как принципы методической работы, А.М. Моисеев выделяет следующие.

1. Связь с жизнью, с практикой реализации перестройки школы, актуальность. Этот принцип требует учета в процессе осуществления методической работы не только глобальных проблем современности, но и проблем, близких данному коллективу учителей.

2. Научность. Это принцип нацеливает руководителей методической работы на достижение соответствия между всей системой повышения квалификации учителей и современным уровнем науки. Реализация этого принципа включает в себя основанный на научном подходе анализ конкретного состояния дел в школе, изучение важнейших сторон личности и деятельности педагогов.

3. Системность. Этот принцип требует подхода к методической работе как к целостной системе, оптимальность которой зависит, прежде всего, от единства цели, задач, содержания, форм и методов работы с учителями, от направленности на высокие конечные результаты. Поскольку социальным системам органически присуще управление,

принцип системности подразумевает управляемость, планомерность всей методической работы.

4. Комплексный характер. Этот принцип предусматривает единство и взаимосвязь всех сторон и направлений повышения квалификации учителей (по вопросам частной методики, дидактики и теории воспитания, психологии и физиологии, педагогической этики, развития общей культуры и т.п.)

5. Систематичность, последовательность, преемственность, непрерывность. Данные принципы предусматривают охват учителей разными формами методической работы в течение всего учебного года, превращение методической работы в часть системы непрерывного образования.

6. Творческий характер, максимальная активизация учителей. Этот принцип предполагает творческий характер методической работы с учителями, обеспечивающей действенное стимулирование творческих поисков учителей.

7. Конкретность: учет особенностей конкретной школы, учителя, дифференцированный подход к учителям.

8. Единство теории и практики при всей практической направленности методической работы.

9. Оперативность, гибкость, мобильность.

10. Создание благоприятных условий для эффективных творческих поисков учителей [3].

Все многообразие организационных форм методической работы в школе можно представить в виде трех взаимосвязанных групп: фронтальные формы (психолого-педагогические семинары, практикумы, научно-практические конференции и др.); групповые формы (методические объединения, творческие микрогруппы учителей, школы передового опыта и др.); индивидуальные формы (индивидуальные консультации, наставничество, работа над личной творческой темой, индивидуальное самообразование и др.). При этом нужно иметь в виду, что внутри фронтальных форм работы возможна работа и группового, и индивидуального характера, поэтому различие между выше-названными группами не следует абсолютизировать. Данные группы организационных форм методической работы выделяются на основании учета количественного и качественного состава учителей.

Приоритетные направления дополнительного образования и повышения педагогической квалификации

Возможно разделение форм методической работы на группы и по характеру ее осуществления. Такое деление предложено С.Г. Молчановым. Он выделяет следующие административные и дидактические формы методической работы.

1. Административные формы:

1) учебно-образовательные округа;
2) ассоциация (учителей по проблемам исследования);

3) ассоциация (учителей по учебной дисциплине);

4) научно-методическая кафедра (по образовательной области);

5) методическое объединение (по образовательной области);

6) методическая секция (по учебной дисциплине);

7) индивидуальное профессионально-педагогическое самообразование.

2. Дидактические формы:

1) проблемные семинары;

2) проблемно-проектные семинары;

3) организационно-деятельные игры;

4) репродуктивно-эвристические (педагогические чтения; научно-практические конференции);

5) эвристико-продуктивные (фестивали педагогических идей, социально-педагогических инициатив, проектов; конкурсы профессионального мастерства);

6) продуктивные (научные конференции; теоретические (методологические) семинары; повышение квалификации по индивидуальному плану; участие во временных творческих коллективах, творческие отпуска; научные стажировки);

7) репродуктивные (экстернат; практикум; научно-практические семинары; педагогические мастерские; семинары-практикумы; тренинги) [4].

Л.И. Дудина считает, что наиболее приемлемым основанием для определения состава системы научно-методической работы в школе является выявление круга задач, которые должны способствовать реализации главной цели этой работы – формированию высокоэффективной системы индивидуальной и коллективной педагогической деятельности. Данные задачи могут быть сведены к следующим:

• ознакомление учителей с новыми педагогическими идеями и технологиями;

• внедрение новых педагогических идей и технологий;

• обобщение опыта внедрения новых педагогических идей и технологий.

Каждая задача в области реализации основной цели школьной научно-методической работы решается через использование определенной группы организационных форм, которые представляют взаимосвязанные подсистемы – блоки.

Блок 1. Познавательная деятельность педагогического коллектива. Формы организации работы:

1) педагогические чтения;

2) теоретический семинар;

3) семинар-практикум;

4) методическая оперативка;

5) групповая методическая консультация;

6) индивидуальная методическая консультация;

7) самообразование;

8) работа над индивидуальной методической темой;

9) работа над научно-исследовательской темой.

Блок 2. Тематическая деятельность педагогического коллектива. Формы организации работы:

1) научно-методический совет;

2) тематический педсовет;

3) школа передового опыта;

4) школа молодого учителя;

5) производственное совещание;

6) кафедра;

7) методическое объединение;

8) проблемная лаборатория;

9) временный творческий коллектив;

10) наставничество;

11) методический бюллетень.

Блок 3. Обобщающая деятельность педагогического коллектива. Формы организации работы:

1) научно-практическая конференция;

2) итоговый проблемно-стратегический педсовет;

3) методическая неделя;

4) методический кабинет;

5) фестиваль педагогических идей;

6) творческий отчет учителя;

7) методический уголок [2].

Таким образом, мы видим, что существует достаточное количество форм для реализации задач методической работы.

Как отмечают исследователи, методическая работа может быть направлена не только на повышение общей психолого-педагогичес-

кой подготовки и профессионально-педагогической компетентности педагогов, но и на развитие конкретных видов готовности педагогов, с целью достижения существенных результатов в осуществлении педагогами различных видов деятельности.

Существует ряд исследований, рассматривающих не общетеоретическую подготовку будущего учителя, а процесс повышения квалификации, направленный на развитие одного из видов готовности. В условиях институтов повышения квалификации предлагалось развивать готовность к различным видам деятельности:

- разрабатывать психолого-педагогические рекомендации (Н.В. Андропова);
- ориентировать учителя на самоорганизации в педагогической деятельности (Н.П. Попова);
- формировать ценностно-гуманистические ориентации младших школьников (М.Г. Резниченко);
- применять технические средства обучения (А.А. Егизарьянц);
- применять модульные технологии обучения (М.В. Горонович);
- реализовывать личностно-ориентированный подход к обучению школьников (Е.А. Маралова);
- осуществлять индивидуализацию и дифференциацию обучения (Д.Ф. Ильясов, Н.В. Останина).

Как отмечает С.Г. Молчанов, «методическая, научно-методическая работа и дополнительное профессиональное образование являются составляющими системы повышения квалификации, следовательно, методическая работа внутри образовательного учреждения приобретает качественно новый вид, у нее появляются новые функции, а традиционные – во многом существенно изменяют свои акценты и приоритеты» [4, с. 12]. Также, С.Г. Молчанов отмечает, что методическая работа – обязательная составная часть профессионально-педагогической и управленческой деятельности и в ее рамках создаются теоретические продукты (конспекты учебных занятий, программы развития образовательного учреждения и др.), обеспечивающие педагогические или управленческие действия [4].

Описывая процесс развития различных видов готовности, исследователи, так или иначе, обращаются к компонентам методической работы. Повышение уровня готовности диагностируется в практической работе педа-

гога, учителя включаются в разработку дидактического и методического обеспечения практической деятельности и т.д.

Так, В.А. Карачаровский, исследуя возможности адаптации мастера производственного обучения профессионального лица к новым условиям образовательной деятельности, обращает внимание на вопрос управления учебно-воспитательным процессом в профессиональном лицее и выделяет комплекс средств управленческой деятельности по формированию готовности педагогов к функционированию в условиях реформирования образования. В качестве таких средств выступают программа адаптации (представляющая собой ряд семинаров), моральные и материальные стимулы побуждения. Г.С. Смирнова выделяет коллективную творческую деятельность педагогов как фактор развития их профессиональной компетентности в условиях образовательного учреждения. Н.М. Дудина писала о важности обеспечения психолого-педагогической готовности учителей к научно-методической работе в условиях инновационного образовательного учреждения. Н.Г. Филипова, рассматривая проблему дифференциации обучения учащихся, ставит вопрос о включении учителей в разработку дидактического обеспечения уровневой дифференциации. Исследователь работала с учителями непосредственно в образовательных учреждениях, следовательно, использовала различные формы методической работы. Н.В. Останина изучала воздействие форм взаимодействия администрации и учителей на повышение уровня готовности учителя к осуществлению дифференцированного подхода в процессе обучения предполагает взаимодействие школы и учителя, осуществляется в рамках семинаров, организуемых в школе.

Таким образом, мы видим, что используются в повышении уровня готовности учителей к различным видам деятельности отдельные формы методической работы. Однако в практике работы учителя часто затрудняются в выборе направления методической работы, не имея возможности следить за развитием педагогической науки. Освоив традиционные методики обучения, останавливаются, не внедряют передовой педагогический опыт, не занимаются инновационной работой. Методическая работа, не направленная на решение определенной проблемы, становится неэффективной. Администрация

Приоритетные направления дополнительного образования и повышения педагогической квалификации

школы, используя возможности методической работы, имеет мощное средство управления, позволяющее решить именно ту проблему, которая актуальна для школы и для системы образования в целом. Мы полагаем, что если работа будет вестись целенаправленно, будут скоординированы действия всех руководящих работников и учителей, то методическая работа будет служить фактором развития определенного вида готовности.

Н.М.Дудина, рассматривая вопросы управления методической работой в инновационном образовательном учреждении, отмечала условия ее эффективности: методическая работа должна функционировать как целостная система, отражающая реальную потребность педагогов в непрерывном повышении профессиональной компетентности; процесс управления методической работой должен представлять уровневую структуру, ориентированную на реализацию целевых, социально-психологических и оперативных функций и адаптированную к содержанию и условиям методической работы в данном образовательном учреждении и т.д. Управление методической работой в образовательном учреждении возможно рассматривать как систему, которая имеет определенную организационную структуру. Для построения структуры системы управления научно-методической работой необходимо определить набор ее функций, состав ее субъектов (перечень лиц и органов, на которые возлагаются задачи управления), функции этих субъектов, их обязанности, права, полномочия, ответственность, организацион-

ную структуру (иерархическое строение, управленческие связи и отношения) [2]. Таким образом, система методической работы как объект управления представляет собой совокупность взаимосвязанных мер, действий, мероприятий различного характера, реализуемых профессиональными объединениями; при этом уровень профессиональной квалификации персонала образовательных учреждений напрямую зависит от эффективности методической работы.

Литература

1. Березняк, Е.С. *Руководство современной школой* / Е.С. Березняк. – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.
2. Дудина, Н.М. *Управление научно-методической работой как фактор повышения профессиональной компетентности педагогов образовательного учреждения инновационного типа (гимназия). Диссертация кандидата педагогических наук* / Н.М. Дудина. – Челябинск, 1996. – 170 с.
3. Моисеев, А.М. *Заместитель директора школы по научной работе* / А.М. Моисеев, О.М. Моисеева. – М.: Новая школа, 1996. – 143 с.
4. Молчанов, С.Г. *Профессиональная компетентность в системах аттестации, управления, повышения квалификации и профессиональной деятельности* / С.Г. Молчанов // *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров: межвузовский сборник научных трудов. Выпуск 1.* – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2001. – 122 с.
5. *Педагогическая энциклопедия. Т.2.* – Л.: Сов. энциклопедия, 1968. – 604 с.

Поступила в редакцию 23 апреля 2008 г.

НАШИ АВТОРЫ

Аветисова Карине Георгиевна, кандидат технических наук, доцент кафедры государственного и муниципального управления Технологического института Южного Федерального университета, г. Таганрог.

Белякова Татьяна Борисовна, преподаватель кафедры математики и теоретической механики Челябинского высшего военного автомобильного командно-инженерного училища (военного института).

Буров Константин Сергеевич, кандидат педагогических наук, докторант кафедры «Педагогика профессионального образования» Южно-Уральского государственного университета.

Дуранов Илья Игоревич, аспирант Челябинской академии культуры и искусств.

Карачаровский Валерий Александрович, кандидат педагогических наук, доцент, директор Курганского технологического колледжа.

Климова Ольга Владимировна, преподаватель кафедры педагогики и психологии Троицкого филиала Челябинского государственного университета.

Костыко Галина Степановна, кандидат педагогических наук, доцент, директор Технологического колледжа сервиса Южно-Уральского государственного университета.

Котлярова Ирина Олеговна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Педагогика профессионального образования» Южно-Уральского государственного университета.

Лихолетов Валерий Владимирович, кандидат технических наук, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры «Экономика и экономическая безопасность», факультета «Экономика и предпринимательство» Южно-Уральского государственного университета.

Малолетко Эльвира Анатольевна, руководитель конного клуба «Пегас».

Нужнова Светлана Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой математики и информатики Троицкого филиала Челябинского государственного университета.

Осипенко Светлана Александровна, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Троицкого филиала Челябинского государственного университета.

Пищулина Татьяна Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры права Троицкого филиала Челябинского государственного университета.

Подповетная Юлия Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Экономика торговли» Южно-Уральского государственного университета.

Рылеева Анастасия Сергеевна, аспирант кафедры педагогики Курганского государственного университета.

Самоделькина Надежда Дмитриевна, старший преподаватель кафедры «Физическая культура востока» Уральской государственной академии физической культуры.

Сериков Геннадий Николаевич, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры «Педагогика профессионального образования» Южно-Уральского государственного университета.

Ханжина Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика профессионального образования» Южно-Уральского государственного университета.

Холоднякова Людмила Васильевна, заместитель директора по научно-методической работе Курганского технологического колледжа.

OUR AUTHORS

Karine AVETISOV, Candidate PHD (Technical Sciences), Assistant Professor of the Department for State & Municipal Authority of The Taganrog South Federal University (Technological Institute).

Tatiana BELYAKOV, lecturer of the Department for Maths & Theoretical Mechanics of The Chelyabinsk Vehicles Higher Military Engineering School (Military Institute).

Konstantin BUROV, Candidate PAD (Pedagogical Sciences), aspirant of the Department for Pedagogic of Professional Education of The South-Urals State University.

Ilya DURANOV, aspirant of the Chelyabinsk State Academy for Culture and Arts.

Valery KARACHAROVSKY, Candidate PAD (Pedagogical Sciences), Assistant Professor, Director of The Kurgan College for Technology.

Olga KLIMOV, lecturer of the Department for Pedagogics & Psychology of The Troitsk Branch Chelyabinsk South-Urals State University.

Galina KOSTYKO, Candidate PAD (Pedagogical Sciences), Assistant Professor, Director of the Technological College for Service.

Irina KOTLYAROVA, Doctor PHD (Pedagogical Sciences), Professor, Head of the Department for Pedagogic of Professional Education of The South-Urals State University.

Valery LITHOLETOV, Candidate PHD (Technical Sciences), Doctor PHD (Pedagogical Sciences), Assistant Professor, Professor for Economics & Economical Security of the Faculty for Economics & Business of The South-Urals State University.

Elvira MALOLETKO, the Head of Equestrian Health & Education Club "PEGAS".

Cvetlana NUZHNOV, Candidate PAD (Pedagogical Sciences), Assistant Professor, Head of the Department for Maths & Informatics of The Troitsk Branch Chelyabinsk South-Urals State University.

Cvetlana OSIPENKO, head lecturer of the Department for Pedagogics & Psychology of The Troitsk Branch Chelyabinsk State University.

Tatyana PITSHULINA, Candidate PAD (Pedagogical Sciences), Assistant Professor of the Department for Law Sciences of The Troitsk Branch Chelyabinsk State University.

Yulia PODPOVETNAY, Candidate PAD (Pedagogical Sciences), Assistant Professor of the Department for Trade Economy of The South-Urals State University.

Anastacia RILEEV, aspirant of the Department for Pedagogics of The Kurgan State University.

Nadezhda SAMODELKINA, head lecturer of the Department for Eastern Physical Culture of the Ural SUPC.

Genady SERICOV, Doctor PHD (Pedagogical Sciences), Professor of the Department for Pedagogic of Professional Education of The South-Urals State University.

Olga KHANZHINA, Candidate PAD (Pedagogical Sciences), Assistant Professor of the Department for Pedagogic of Professional Education of The South-Urals State University.

Lyudmila HOLODNYAKOVA, deputy director (science & methods department) of The Kurgan College for Technology.

Издательство Южно-Уральского государственного университета

Подписано в печать 20.05.2008. Формат 60×84 1/8. Печать трафаретная.

Усл. печ. л. 17,67. Уч.-изд. л. 18,75. Тираж 500 экз. Заказ 123/209.

Отпечатано в типографии Издательства ЮУрГУ. 454080, г. Челябинск, пр. им. В.И. Ленина, 76.